

ARTE E EDUCAÇÃO: RESSONÂNCIAS E REPERCUSSÕES

SUMAYA MATTAR E ALBERTO ROIPHE

ORGANIZADORES

Sumaya Mattar e Alberto Roiphe (organizadores)

Arte e educação: ressonâncias e repercussões

DOI 10.11606/9788572052078

São Paulo

ECA – USP

2018

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria, proibindo qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

A786m Arte e educação : ressonâncias e repercussões [recurso eletrônico] / Sumaya Mattar, Alberto Roiphe (organizadores) - São Paulo: ECA-USP, 2018.
280 p.

Trabalhos apresentados no II Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes, realizado dias 6 e 7 de abril de 2016, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ISBN 978-85-7205-207-8
DOI 10.11606/9788572052078

1. Arte-educação 2. Criação artística 3. Professores – Formação profissional I. Mattar, Sumaya II. Roiphe, Alberto III. Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes (2. : 2016 : São Paulo).

CDD 21.ed. – 700.7

Elaborado por: Sarah Lorenzon Ferreira CRB-8/6888

Para Hercilia Tavares de Miranda

As ressonâncias se dispersam nos diferentes planos da nossa vida no mundo, a repercussão nos chama a um aprofundamento de nossa própria existência. Na ressonância, ouvimos o poema, na repercussão nós o falamos, pois é nosso. A repercussão opera uma revirada do ser. Parece que o ser do poeta é nosso ser

Gaston Bachelard

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne textos apresentados no *II Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação*, realizado em abril de 2016 na Universidade de São Paulo.

Processos de criação na educação e nas artes, o tema escolhido para o evento, avança discussões sobre questões relacionadas ao ato de criação didática de professores e de artistas, algo bastante caro a todos os integrantes do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, desde o seu surgimento.¹

Desde então, seus componentes vêm intensificando e aprofundando estudos, pesquisas e ações educativas em torno deste e de outros temas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da arte na contemporaneidade, resultando em dissertações de mestrado, teses de doutorado, trabalhos de conclusão de curso de graduação, projetos de extensão, pesquisas de iniciação científica, projetos educativos e projetos artísticos, um rico material que deu corpo às comunicações e oficinas realizadas no *II Seminário* e compõe este livro, organizado em quatro partes.

O eixo da primeira parte, “Desafios e Engajamento da Extensão Universitária: Reverberações”, envolve pesquisas e práticas de extensão desenvolvidas na Universidade e em outros locais, voltados a diferentes públicos, sobretudo educadores.

¹ O Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, foi criado no ano de 2010. No ano seguinte, realizou o *I Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes*.

Literatura e artes visuais: práticas de leitura e formação de professores, de Alberto Roiphe, Bruno Felipe Marques Pinheiro, Cássio Augusto Nascimento Farias e Ruan Paulo Matos Rodrigues, discorre sobre dois projetos, um de pesquisa e um de extensão, desenvolvidos no âmbito da Universidade Federal de Sergipe. Ambos os projetos envolvem diálogos entre a literatura e as artes visuais por meio de três diferentes conceitos: a *ekphrasis*, a retórica da imagem e o gênero discursivo, que são apresentados pelos autores ao longo do texto.

Vivências com a arte para jovens e adolescentes: em nome próprio no mundo, de Alexandre Cardoso Oshiro, Allan Marrone Marcolino, Andressa Santos Menezes da Silva, Julia Bortoloto de Albuquerque, Natália Franschiscini e Paula Davies Rezende, apresenta o projeto educativo realizado no segundo semestre do ano de 2015 no âmbito do curso de extensão “Vivências com a arte para jovens e adolescentes”, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em que os autores, estudantes de graduação e de pós-graduação, atuaram como educadores. Ao longo do texto, eles refletem sobre a formação e a atuação de professores a partir do eixo que norteou o trabalho que realizaram com os jovens.

O desenho que vem do coração: o museu virtual do desenho da criança, de Betania Libanio Dantas de Araujo e Sérgio Andrejauskas Ferreira da Silva apresenta um *site* criado pelos autores a partir de uma parceria entre a Universidade Federal de São Paulo e a Prefeitura Municipal de Guarulhos. O *site*, que é um *museu virtual*, reúne desenhos infantis recolhidos por professores de escolas daquele município.

Corpos encarcerados: breves reflexões sobre o ensino de arte a partir de uma experiência penitenciária, de Danilo Patzdorf, trata do descaso da sociedade com as pessoas que estão em situação de encarceramento, discutindo os desafios que o ensino de arte deve enfrentar se quiser tratar das questões relativas ao corpo.

Arte e percepção ambiental para funcionários da USP, no Instituto de Biociências, de Francisca Carolina do Val e Sergio Rosso, apresenta uma oficina em que arte e ciência, juntas, destinam-se à inclusão sociocultural e à melhora da qualidade de vida de funcionários não docentes da Universidade de São Paulo. Os autores mostram como a iniciativa tem repercutido em busca por novos

conhecimentos por parte dos participantes, aquisição de novas habilidades e interação com outros funcionários, entre outros resultados.

Guilherme Nakashato, em *Memórias, desvios e descobertas: a experiência (trans)formadora no curso de Especialização em Arte/Aducação da ECA/USP (1984-2001)*, analisa o papel da memória e da narrativa pessoal como instrumentos metodológicos no processo de reflexão sobre uma experiência de aprendizagem, neste caso, o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP, que esteve em funcionamento entre os anos de 1984 e 2001.

No último texto da primeira parte, *Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de licenciatura em artes visuais da ECA/USP*, Sumaya Mattar discute o papel da instituição escolar no processo de formação inicial de professores de arte, com base na experiência desenvolvida no âmbito do projeto de estágio supervisionado denominado *Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte*, que envolve estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, em parceria com uma escola estadual localizada nas proximidades da Universidade.

Na segunda parte do livro, “Da prática Educativa aos processos de Emancipação”, revelam-se os processos de criação e de própria formação de professores do Ensino Fundamental, Médio e Universitário, com foco no trabalho realizado em sala de aula. Nesse caso, diferentes linguagens da arte e procedimentos metodológicos caracterizam as pesquisas e as ações educativas registradas.

A fotografia na escola: reflexões sobre a linguagem fotográfica na aula de arte, de Agnello Augusto de Assis Vieira, indaga como a fotografia poderia estar presente na escola enquanto linguagem artística, levando em consideração a forte presença da tecnologia na vida dos estudantes.

Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre arte e educação física, de Aparecida Regina dos Santos, aborda as representações individuais e coletivas do corpo humano e como esse se insere nos espaços, nos tempos e nas relações com o outro, tendo como base uma

investigação que envolveu estudantes de Ensino Médio de uma escola localizada na cidade de São Sebastião, no litoral norte de São Paulo.

Em *Aula site-specificity no contexto de formação do artista: processos de emancipação e de subjetivação*, Bertoneto Alves de Souza discorre sobre produções artísticas que derivam da denominada arte *site-specific*, bem como suas contribuições à formação do artista.

Pela presença no mundo: o professor e a experimentação, invenção e participação no espaço escolar, de Carolina Cortinove Tardego, problematiza discursos e práticas presentes no cotidiano escolar, ao mesmo tempo que apresenta proposições que a autora desenvolveu com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de São Paulo, inspiradas em trabalhos de Hélio Oiticica² e Lygia Clark.

Clarissa Lopes Suzuki, em *Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação*, discorre sobre as potências dos Cadernos de Artista na formação e nos processos de criação de professores-artistas e estudantes de arte, colocando luz sobre os dilemas atuais que envolvem o trabalho docente, sobretudo na escola pública.

Em *O mundo é redondo como a rosa: imaginação poética e criação pedagógica*, Patricia Ribeiro de Almeida reflete sobre a natureza criadora do trabalho dos professores de arte, apresentando a imaginação poética como dinamizadora e organizadora desse trabalho. Gaston Bachelard inspira e orienta a autora em sua investigação e reflexão sobre o papel ativo e transformador desempenhado pela imaginação.

A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré, de Vinícius de Azevedo, discorre sobre a importância e a necessidade da presença de narradores de estórias tradicionais no cotidiano escolar. O autor, tendo como base experiências desenvolvidas em escolas públicas na favela da Maré, no Rio de Janeiro, apresenta

² Hélio Oiticica (1937-1980), artista brasileiro que anos de 1960, produziu trabalhos, como *Bilaterais* e *Relevos Espaciais* (1959-60), que buscavam envolvimento do público para se realizar. Entre 1963-64, com seus *Bóides* e *Parangolés*, caminhou para a instauração dos projetos ambientais, que pressupunham o corpo como elemento construtivo, assim como a presença ativa do espectador, (FAVARETTO, 1996).

as histórias tradicionais como recursos fundamentais que possibilitam o redimensionamento do desejo e do autoconhecimento de alunos e professores, promovendo experiências que propiciam aprendizagens significativas.

A terceira parte do livro, “Linguagens e Espaços: Sentidos Partilhados”, além de diferentes linguagens, como o seu nome anuncia, aborda as diversas possibilidades espaço-temporais dos processos de atuação de educadores artistas.

Alexandre Cardoso Oshiro, em *Espelhos em trio: as interlocuções do eu, do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem de Ryūkyū Buyō*, discorre sobre o desenvolvimento pedagógico existente entre mestres e discípulos de Ryūkyū Buyō (Danças Tradicionais de Okinawa). O autor acompanhou o percurso dos professores Satoru Saito e Yoko Gushiken, valendo-se de recursos etnográficos e auto-etnográficos para a coleta de dados.

O meu, o vosso e o nosso sonho, de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, faz um recorte de tese de doutorado da autora intitulada “Além do corpo: uma experiência em arte/educação, em que ela apresenta a experiência que desenvolveu na ONG Nosso Sonho, entre 2008 e 2011, ministrando aulas de Artes para um grupo de crianças cadeirantes e com paralisia cerebral em fase de pré alfabetização. Em seu trabalho com as crianças, Ana Amália explorou os diferentes sentidos da sensibilidade (proprioceptivo, exteroceptivo e interceptivo), sob a ótica da Abordagem Triangular.

Mariana Cruz Barbosa Reis, em seu texto *Roda, Cabaça e Afoxé: uma conversa da capoeira com a aula de arte*, apresenta os resultados de sua imersão no Grupo de Capoeira Mar de Itapuã³. A partir desta experiência, Mariana levantou imagens poéticas da Roda, da Cabaça e do Afoxé, cujos conceitos utilizou para repensar a aula de arte.

Em seu texto *Reflexões sobre uma experiência com a livre improvisação musical no contexto do projeto Vivências com a arte para jovens e adolescentes*, Natália Francischini reflete sobre a proposição que desenvolveu no projeto de

³ O Grupo de Capoeira Mar de Itapuã pratica a capoeira regional na linhagem Capitães da Areia. Foi fundado em 1995 por Mestre Pequeno, que, vindo da Bahia, estabeleceu sua academia na Vila Formosa, zona leste de São Paulo, onde está desde então. O Grupo está presente também no Mato Grosso, Paraná, Bahia, interior de São Paulo, Venezuela, Bolívia e Alemanha. Mariana frequenta como aluna, desde o início de 2013, a academia do Prof. Márcio, que pertencia, então, a tal grupo.

extensão universitária *Vivências com a arte para jovens e adolescentes*, no segundo semestre de 2015, que envolveu a experimentação sonora e a livre improvisação musical. Natália discorre sobre as estratégias pedagógicas que adotou para criar as oficinas, com foco em seu próprio processo de criação de aulas, considerando as especificidades da livre improvisação e os desafios de um trabalho desta natureza num contexto não musical, como é o caso do projeto de extensão em questão, que ocorre no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP.

Paula Davies Rezende discute, em *Estética da precariedade: a subversão da fotografia tradicional na produção de baixa fidelidade*, a atuação da tecnologia nos processos de criação fotográfica, mais especificamente o papel das câmeras de baixa fidelidade na produção de uma estética fotográfica que ela denomina *estética da precariedade*, caracterizada pela pouca qualidade técnica no processo fotográfico, resultando em ruídos e imperfeições.

Em *Processos de criação da cerâmica e infância*, Sirlene Giannotti apresenta reflexões sobre oficinas de cerâmica que desenvolveu com crianças que lhe possibilitaram vislumbrar a manifestação e o desenvolvimento de percursos criativos na infância.

Na quarta e última parte do livro, “Oficinas”, são partilhadas as proposições oferecidas pelos integrantes do Grupo Multidisciplinar durante a realização do // *Seminário*, ocasião em que os participantes puderam vivenciar processos de criação relacionados aos temas das comunicações.

A oficina *Caderno de professor-artista: espaço acolhedor do exercício reflexivo e da ação criadora*, desenvolvida por Clarissa Lopes Suzuki, buscou refletir sobre as potencialidades do exercício com a arte na formação de artistas, professores e alunos, utilizando o caderno de artista como ferramenta possível em um processo formativo-reflexivo.

As imagens da argila, oficina ministrada por Patricia Ribeiro e Sirlene Giannotti, propôs aos participantes a realização de exercícios de imaginação por meio de proposições lúdico-expressivas que privilegiaram o diálogo com a terra.

Uma reflexão sobre a atuação do professor em nome próprio no mundo: dando forma a palavras, imagens e lugares, oficina desenvolvida por Allan Marrone

Marcolino, Andressa Santos Menezes da Silva, Julia Bortoloto de Albuquerque, Natália Franschiscini e Paula Davies Rezende, propôs aos participantes nomearem e darem forma plástico-visual ao lugar que ocupam como professores.

Oficina de criação literária: o folheto de cordel, de Alberto Roiphe explorou a relação entre a linguagem verbal e a visual, propondo a criação de personagens e a elaboração de folhetos de cordel.

Em *Nós: o que pode o corpo na relação educador-aprendiz?*, Alexandre Cardoso Oshiro e Carolina Cortinove Tardego, explorando a relação entre as artes tradicionais do Japão e os processos de criação de artistas como Lygia Clark e Hélio Oiticica, partiram das palavras *Diálogo* e *Escuta* para propor aos participantes uma série de vivências que exploraram a potência do corpo do educador e do aprendiz na relação ensino-aprendizagem.

A oficina *Arte e natureza: desenhando jardins imaginários*, de Betania Libanio Dantas de Araujo, Francisca Carolina do Val e Sergio Andrejauskas Ferreira da Silva, propôs, a partir da observação e da coleta de materiais da natureza e do uso de algumas linguagens artísticas, sobretudo o desenho, a reflexão sobre a relação entre arte e ciência.

Por fim, a oficina *Cartografia e autoria docente: a imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino*, ministrada por Sumaya Mattar, teve por objetivo possibilitar aos participantes o exercício da autoria do processo de planejamento de ensino, a partir da reflexão e da imaginação criadora, culminando com a elaboração de cartografias, entendidas como o esboço de trajetos possíveis nos campos da arte e da educação.

Romper a distância entre a Universidade e a escola é um dos propósitos do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação. Com o inestimável apoio da Capes e do Instituto Arte na Escola, nos aproximamos ainda mais deste propósito, já que nossas reflexões poderão alcançar pesquisadores e educadores de várias regiões do Brasil.

A todos, desejamos uma excelente leitura!

Alberto Roiphe e Sumaya Mattar

SUMÁRIO

DESAFIOS E ENGAJAMENTOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: REVERBERAÇÕES

- 17 Literatura e Artes Visuais: práticas de leitura e formação de professores**
Alberto Roiphe, Bruno Felipe Marques Pinheiro, Cássio Augusto Nascimento Farias e Ruan Paulo Matos
- 31 Vivências com a arte para jovens e adolescentes: em nome próprio no mundo**
Alexandre Cardoso Oshiro, Allan Marrone Marcolino, Andressa Santos Menezes da Silva, Julia Bortoloto de Albuquerque, Natália Fanschiscini e Paula Davies Rezende
- 43 Desenho que vem do coração: o museu do desenho da criança**
Betania Libanio Dantas de Araujo e Sergio Andrejauskas
- 57 Corpos encarcerados: breves reflexões sobre o ensino de arte a partir de uma experiência penitenciária**
Danilo Patzdorf
- 67 Arte e percepção ambiental para funcionários da USP, no Instituto de Biociências**
Francisca Carolina do Val e Sérgio Rosso

- 75 Memórias, desvios e descobertas: a experiência (trans)formadora do Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001)**
Guilherme Nakashato
- 89 Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP**
Sumaya Mattar

DA PRÁTICA EDUCATIVA AOS PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO

- 100 A fotografia e a escola: reflexões sobre a linguagem fotográfica na sala de aula**
Agnello Augusto Assis Vieira
- 107 Pela presença do corpo na escola: uma experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física**
Aparecida Regina Santos
- 119 Aula *Site-Specificity* no contexto de formação do artista: processos de emancipação e de subjetivação**
Bertoneto Alves de Souza
- 130 Pela presença no mundo: experimentação, participação e invenção no espaço escolar**
Carolina Cortinove Tardego

- 141 Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação**
Clarissa Lopes Suzuki
- 150 O mundo é redondo como a rosa: imaginação poética e criação pedagógica**
Patrícia Ribeiro de Almeida
- 160 A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré**
Vinícius de Azevedo

LINGUAGENS E ESPAÇOS: SENTIDOS PARTILHADOS

- 173 Espelhos em trio: as interlocuções do eu, do professor e do aluno no processo ensino-aprendizagem de *Ryûkyû Buyô***
Alexandre Cardoso Oshiro
- 182 O meu, o vosso e o nosso sonho**
Ana Amália Tavares Bastos Barbosa
- 195 Roda, Cabeça e Afoxé: uma conversa da capoeira com a aula de arte**
Mariana Cruz Barbosa Reis
- 205 Reflexões sobre uma experiência com o som e a improvisação no projeto Vivência com a arte para jovens e adolescentes**
Natália Fontana Francischini

219 Estética da precariedade: a subversão da fotografia tradicional na produção de baixa fidelidade

Paula Davies Rezende

232 Processos de criação da cerâmica e infância

Sirlene Maria Giannotti

OFICINAS

243 Caderno de professor-artista: espaço acolhedor do exercício reflexivo e da ação criadora

Clarissa Lopes Suzuki

248 As imagens da argila

Patrícia Ribeiro de Almeida e Sirlene Maria Giannotti

250 Uma reflexão sobre a atuação do professor em nome próprio no mundo: dando forma a palavras, imagens e lugares

Allan Marrone Marcolino, Julia Bortoloto de Albuquerque, Natália Frasciscini, Paula Davies Rezende e Andressa S. Menezes da Silva

253 Oficina de criação literária: o folheto de cordel

Alberto Roiphe

258 Nós: o que pode o corpo na relação educador-aprendiz?

Alexandre Cardoso Oshiro e Carolina Cortinove Tardego

262 Arte e Natureza: desenhando jardins imaginários

Betânia Libanio Dantas de Araujo, Francisca Carolina do Val e Sergio Andrejauskas

270 Cartografia e autoria docente: a imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino

Sumaya Mattar

275 Sobre os autores

**DESAFIOS E ENGAJAMENTOS DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: REVERBERAÇÕES**

**LITERATURA E ARTES VISUAIS: PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Alberto Roiphe
Bruno Felipe Marques Pinheiro
Cássio Augusto Nascimento Farias
Ruan Paulo Matos Rodrigues

Introdução

Quando se observa a produção cultural na sociedade contemporânea, nota-se o quanto é recorrente a articulação da linguagem verbal e da linguagem visual em suas expressões. Verificando-se, porém, tal articulação, desvela-se, paralelamente, duas lacunas. A primeira está relacionada à formação inicial de professores de língua e de literatura que, em geral, nos cursos de Letras, não têm acesso a práticas de leitura da linguagem visual. A segunda está relacionada à formação dos professores de arte, que, nos cursos de Arte, não têm acesso a práticas de leitura de textos literários.

Para suplantiar tais lacunas, foram desenvolvidos entre 2014 e 2016: o Projeto de Pesquisa “Literatura e Artes Visuais: possíveis articulações”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), e o Projeto de Extensão “Literatura e Artes Visuais: práticas de leitura e formação de professores”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBIX), da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O primeiro projeto consiste no estudo de obras que articulem literatura e arte visuais e o segundo tem como objetivo a proposição de cursos de extensão para professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe e para alunos de graduação em cursos de licenciatura, atendendo a diferentes municípios do Estado de Sergipe a cada semestre, tais como Aracaju, São Cristóvão, Itabaiana, Nossa Senhora da Glória etc. Esse curso tem como base fundamentos teóricos e metodológicos que permitem aos participantes relacionarem a literatura e as artes visuais de forma a elaborarem atividades para a sala de aula, envolvendo essas duas áreas.

Sendo assim, torna-se um propósito deste artigo explicar as etapas do estudo da articulação de obras da literatura e das artes visuais, no primeiro projeto, para, em seguida, exibir os resultados preliminares dos cursos de extensão realizados no período descrito, no âmbito do segundo projeto.

Sobre as possibilidades de articulação verbo-visual

Projetos que apresentam como objetivo o estudo da articulação verbo-visual e, conseqüentemente, o oferecimento de um curso para professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe visam a possibilidade da formação continuada desses profissionais. Para tanto, o curso, de caráter interdisciplinar e, por que não dizer, multidisciplinar, já que envolve diferentes áreas do conhecimento, tem como base fundamentos vinculados a três conceitos sob diferentes visões teóricas: a noção Clássica de *Ekphrasis*, caracterizada pela descrição de seres e objetos em obras literárias, tal qual ocorre em obras pictóricas; o conceito de “Retórica da Imagem”, de Roland Barthes, que propõe a utilização de figuras da retórica Clássica como estratégia para a leitura da imagem; e o conceito de Gênero Discursivo, de Mikhail Bakhtin, considerando-se o elemento temático, a construção composicional e o estilo em cada gênero estudado. A partir de tais chaves de leitura das obras verbais e visuais é que as atividades de pesquisa dos estudantes de Iniciação Científica⁴ são orientadas e que o curso de extensão é elaborado⁵. É preciso salientar ainda que, durante o curso de extensão, as três chaves de leitura são apresentadas como exemplos da articulação verbo-visual, a fim de que os participantes escolham suas obras verbais e visuais para realizarem suas próprias articulações e, conseqüentemente, suas transposições didáticas, para, então, apresentá-las aos colegas de turma. A título de exemplo, serão exibidas, a seguir, breves análises explicando cada uma das chaves de leitura: a *ekphrasis*, a retórica da imagem e o conceito de gênero discursivo.

⁴ Bruno Felipe Marques Pinheiro pesquisa o diálogo entre a obra da poetisa Maria Lúcia Dal Farra e a obra do pintor Vincent Van Gogh, a partir do conceito de gênero discursivo. Cássio Augusto Nascimento Farias pesquisa a articulação verbo-visual presente na obra do escritor Marcelino Freire, sob a perspectiva da retórica da imagem; Ruan Paulo Matos Rodrigues pesquisa a relação entre a prosa de ficção de José de Alencar e a pintura de Horácio Hora, tendo como base teórica o conceito clássico da *ekphrasis*.

⁵ Alberto Roiphe é coordenador de ambos os Projetos.

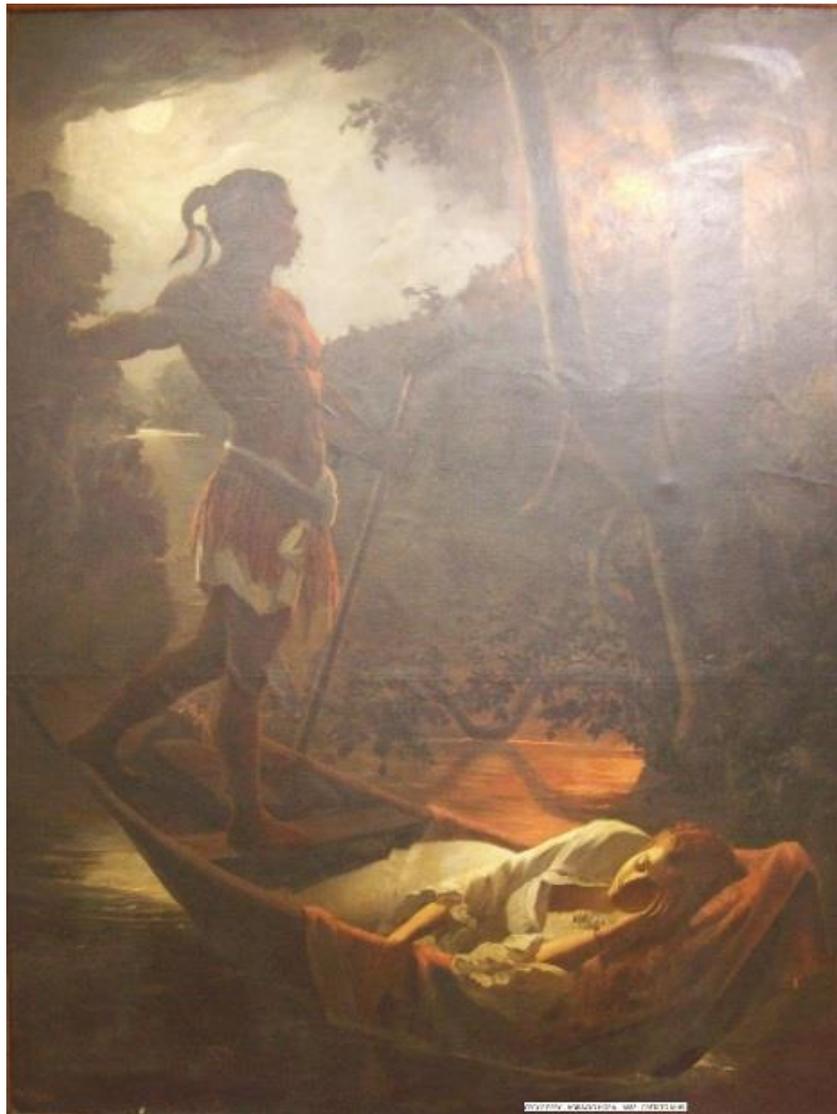
Sob a luz da *Ekphrasis*

Reconhecida, em geral, em poemas descritivos, a *ekphrasis*, figura de retórica notada, etimologicamente, como “ação de ir até o fim” (*phrazô*, “fazer entender” e *ek*, “até o fim”), em sentido restrito, é compreendida como uma enumeração de coisas do mundo real em palavras, de modo que proporcione a visão em pormenor com vivacidade e com clareza. Nesse sentido mais restrito, portanto, é comum, por parte de poetas, a especificação de obras de arte, como pinturas e esculturas, utilizando-se, justamente, dos mesmos recursos usados por um artista plástico, tais como a descrição e a enumeração.

Em virtude de especificar o que já é uma representação, a *ekphrasis* imita, duplamente, a realidade e se torna assim uma mimese da cultura, nos termos de James Heffernan (*apud* GOMES, 2014, p. 125). Essa mimese dupla pode remeter à símile *ut pictura poesis*, de Horácio: “poesia é como pintura”, ou seja, não é a mesma coisa, mas deve utilizar os mesmos expedientes de representação pictórica, tais como a descrição e a enumeração.

Mesmo que se considere mais comum na poesia, a *ekphrasis* também é encontrada na prosa de ficção, evidenciando uma ilusão da realidade. O excerto abaixo, extraído do décimo capítulo de *O Guarani*, de José de Alencar (1997), parece demonstrar tal evidência, dialogando, fortemente, com a pintura *Pery e Cecy*, de Horácio Hora, apresentada em seguida.

Chegando à beira do rio, o índio deitou sua senhora no fundo da canoa, como uma menina no seu berço, envolveu-a na manta de seda para abrigá-la do orvalho da noite, e tomando o remo, fez a canoa saltar como um peixe sobre as águas. A algumas braças de distância, por entre uma aberta da floresta, Peri viu sobre o rochedo a casa iluminada pelas chamas do incêndio, que começava a lavrar com alguma intensidade. (ALENCAR, 1997, p. 272)



Pery e Cecy, 1882

Horácio Hora

Óleo sobre tela

225 x 157 cm

Museu Histórico de Sergipe, São Cristóvão

Descrição do romance, a tela reproduz o momento em que Peri escapa junto a Ceci, após a invasão da casa de Dom Antônio de Mariz pelos Aimorés que, por sua vez, provocaram um grande incêndio. “Um dos principais méritos das telas de Horácio Hora”, afirma o jornalista sergipano Gumercindo Bessa, “é a excelência e delicadeza do colorido. Nelas o modelado nos impressiona deliciosamente; o relevo é perfeíttimo; a doçura nas linhas é de uma correção inimitável” (BESSA *apud* GÓES, 1901, p. 49). Tais recursos são ratificados nos estudos de Verônica Nunes e

Ana Conceição Sobral Carvalho, quando atestam que: “Nele são perceptíveis diversas características da pintura romântica como as tonalidades enérgicas, mas em perfeita harmonia (...), o fascínio pela natureza (NUNES *et al apud* TAVARES, 1996, p. 27).

Maria da Conceição Neves Tavares, outra estudiosa da obra de Horácio Hora, afirma ainda que é possível perceber nas obras do pintor o equilíbrio central dos temas retratados, porque os elementos apresentados se agrupam em torno de um ponto em comum. Em *Pery e Cecy*, a luminosidade é perceptível em dois focos: no luar que chega a Ceci e no clarão do incêndio que alcança Peri. O uso de cores faz Balthazar Góes confirmar que Horácio Hora é “um mestre consumado da teoria da degradação das cores. (...) Nos pontos mesmos em que a imagem é monocroma, o nosso artista sabe subordinar a coloração a harmonia.” (GÓES, 1901, p. 51).

No que se refere à *ekphrasis*, mesmo relacionada à prosa de ficção, como ocorre neste caso, diante da obra de José de Alencar, *O Guarani*, ocorre uma liberação do impulso narrativo da imagem, fenômeno que Álvaro Cardoso Gomes ressalta, afirmando que “não se deve entender a palavra ‘narrativa’ de uma perspectiva prosaica. Narrativo, nesse caso, dignifica [sic] apenas que a *ekphrasis* dá movimento a figuras estáticas.” (GOMES, 2014, p. 127). É possível inferir, portanto, que a pintura também pode ser efrástica de primeiro grau, se imita a realidade, ou de segundo grau, se já utiliza outro meio de representação, como acontece nessa obra de Horácio Hora.

Para confirmar tal evento, é possível perceber ainda uma passagem anterior de *O Guarani*, em que se observa um diálogo com a mesma pintura de Horácio Hora. Trata-se do quarto capítulo do romance, denominado “A caçada”, no qual se encontra a primeira descrição de Peri, tal como se vê no quadro.

Em pé, no meio do espaço que formava a grande abóbada de árvores, encostado a um velho tronco decepado pelo raio, via-se um índio na flor da idade. Uma simples túnica de algodão, a que os indígenas chamavam aimará, apertada à cintura por uma faixa de penas escarlates, caía-lhe dos ombros até ao meio da perna, e desenhava o talhe delgado e esbelto como um junco selvagem.

Sobre a alvura diáfana do algodão, a sua pele, cor do cobre, brilhava com reflexos dourados; (...) Era de alta estatura; tinha as mãos delicadas; a perna ágil e nervosa, ornada com uma axorca de frutos amarelos, apoiava-se sobre um pé pequeno, mas firme no andar e veloz na corrida. Segurava o arco e as flechas com a mão direita calda, e com a esquerda mantinha verticalmente diante de si um longo forçado de pau enegrecido pelo fogo. (ALENCAR, 1997, p. 28-29)

Particularidades do corpo e da vestimenta, além dos objetos que porta, em meio a comparações e qualificativos, compõem a imagem do personagem neste trecho do romance. Assim sendo, nota-se a *ekphrasis* como uma possível “chave de leitura” de textos verbais e visuais, observando-se a frequente descrição e enumeração de seres e objetos presentes nas obras.

A metonímia visual é uma figura... da “Retórica da Imagem”

Diante da obra *Eraodito*, de Marcelino Freire (2002), elaborada sob direção gráfica de Silvana Zandomeni, vislumbra-se outra possibilidade de leitura que vincula texto verbal e texto visual: as figuras da retórica clássica.

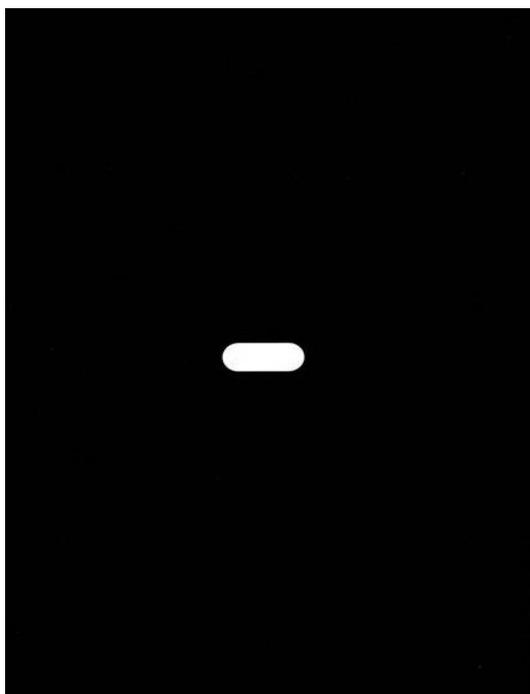
Os estudos semiológicos de Roland Barthes (1990) são os primeiros a desenvolver essa premissa, isto é, a utilizar as figuras da retórica clássica para a leitura da imagem. O teórico afirma, a partir da análise de uma propaganda publicitária, que existem três mensagens na produção do anúncio das massas *Panzani*: a “mensagem linguística”, levando-se em conta elementos verbais presentes na propaganda; a “mensagem denotada”, referindo-se à mensagem literal; e a “mensagem conotada”, explicando os elementos simbólicos e culturais.

Para nomear os significados de conotação da terceira mensagem, portanto, é que Barthes propõe o uso das figuras de retórica para a leitura da imagem. Entendê-las, porém, implica um saber quase antropológico, como defende o semiólogo. Na propaganda das massas *Panzani*, por exemplo, ele evidencia que é necessário conhecer a relação cultural que existe entre os alimentos que compõem a fotografia

(tomate, pimentão, cebola...) e o país em questão, significando assim, por metonímia, a italianidade.

A metonímia, foco também desta análise especificamente, pertence à família das metáboles, pois substitui um significante por outro diferente. Conforme afirma José Luiz Fiorin (2011), os dois sentidos desses significantes apresentam uma contiguidade, ou seja, uma relação de compatibilidade, de proximidade. Vale ressaltar que existem diferentes tipos de troca, mas no que diz respeito a esta breve análise, prioriza-se a troca do todo pela parte, conhecida como sinédoque.

As investigações de Barthes, assim como as de Jacques Durand (1974), outro estudioso francês, levam em conta as propagandas publicitárias por seu caráter intencional, enfático e transgressor da norma, o que é perfeitamente aplicável à obra literária de Marcelino Freire, sobretudo observando-se sua liberdade para brincar com os sentidos da palavra e também da imagem em *Eraodito*. Trata-se de um livro que não se prende a sentidos literais, buscando encontrar o invisível no visível, o não dito no dito, como se pode notar, a seguir, em um de suas composições.



(FREIRE,
2002, s/p)

Seguindo a orientação de Barthes, verifica-se, na mensagem linguística, em preto e branco, que o provérbio “Quem procura, acha” ganha um significante a mais a partir do que há “dentro” dele: “a cura”.

Enquanto, no dito original, o texto soa como uma ameaça, a nova e isolada versão do texto poderia ser entendida como de caráter motivacional e otimista. Porém, a linguagem verbal não vem sozinha: nota-se a existência de elementos visuais, e esses, por sua vez, não são aleatórios.

No que se refere a tais elementos, no dito alterado “quem procura **acha**” pelo aumento da fonte de algumas letras, ressaltando a expressão “a cura”, o autor faz com que a palavra se torne imagem, na medida em que oferece novo sentido ao provérbio. Assim sendo, o provérbio torna-se “quem procura, acha a cura”.

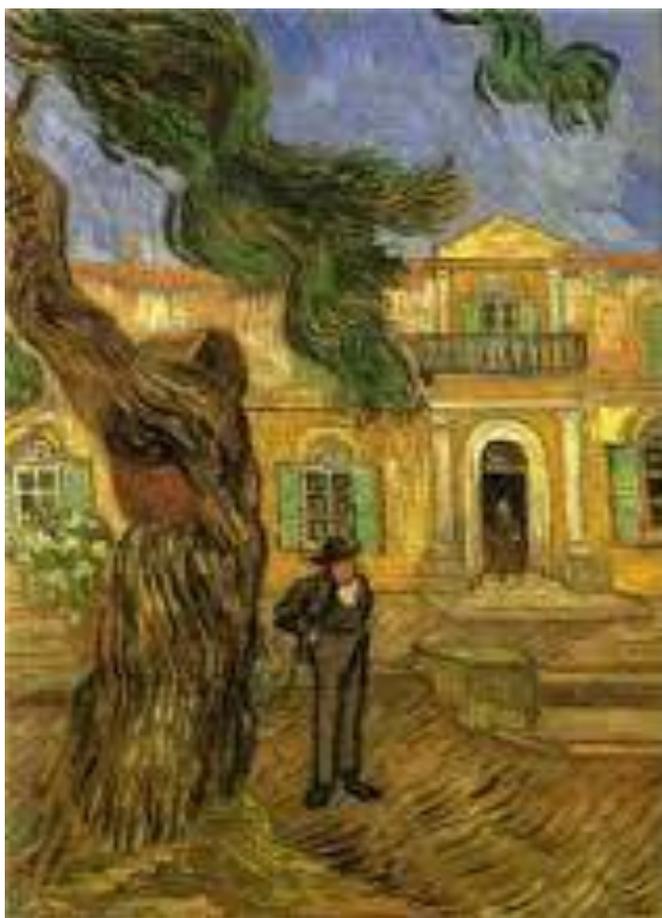
No sentido literal da arte visual, ou na mensagem denotada, para usar os termos de Barthes, vê-se, do lado esquerdo, um comprimido, uma cápsula. Porém, assim como a palavra, para Barthes, a imagem é polissêmica, conotando assim algo além do que se observa. Por esse motivo, o leitor, ao acionar seus conhecimentos antropológicos, sabe que o objeto sugere, por metonímia, os ditames da indústria farmacêutica. Dessa forma, é possível perceber uma troca de significantes, exibindo-se a parte pelo todo. Como resultado, portanto, têm-se outro sentido possível para a obra: uma crítica a uma das maiores fontes de renda no mundo, tendo como prioridade primeira o lucro, em contrapartida ao bem estar das pessoas.

Analisar uma imagem por meio das figuras de retórica pode ser, portanto, uma das formas disponíveis de interpretá-la, representando assim novas portas para se chegar a diferentes e novos sentidos. A articulação verbo-visual em textos que apresentam as duas linguagens, por sua vez, é de se perceber que, não ocorre de forma aleatória e a consideração de ambas para estudá-los passa a ser de suma importância para compreendê-los em sua amplitude.

O visual e o verbal como Gêneros Discursivos em diálogo

Outra possibilidade de leitura verbo-visual está relacionada ao conceito de gênero discursivo, encontrado na obra de Mikhail Bakhtin (2003), que evidencia três

elementos fundamentais para caracterizar tal conceito: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Esses três elementos que, para o teórico russo, se inter cruzam fortemente e se correlacionam em sua constituição, tanto na linguagem verbal, quanto na linguagem visual, favorecem a análise de um possível diálogo entre o poema *Pinheiro e figura diante do Asilo Saint-Paul*, do *Livro de Possuídos*, de Maria Lúcia Dal Farra, e da pintura *Pinheiro com figura no jardim do Asilo Saint-Paul*, de Vincent Van Gogh.



Pinheiro com figura no jardim do Asilo Saint-Paul, 1889
Vincent Van Gogh
Óleo sobre tela
715 x 905 cm
Museu Van Gogh, Amsterdam

Partindo da tela de Van Gogh, percebe-se uma divisão em sua estrutura composicional. Em primeiro plano encontra-se um homem ao lado de um pinheiro, sugerindo uma mistura de ansiedade e inquietude. A inquietude é transposta a toda

pintura pelo movimento da árvore. A ansiedade é marcada pelo homem com as mãos nos bolsos em passo de espera, insinuando certa angústia e certa aflição. Talvez essa espera se explique, no segundo plano da obra, no qual se encontra um casarão amarelo de janelões esverdeados sob um céu azulado ao fundo: o Asilo Saint-Paul. Essas ideias concebidas, inicialmente, na pintura, parecem se confirmar no poema de Maria Lúcia Dal Farra, caracterizando-se um forte diálogo entre ambas.

PINHEIRO E FIGURA DIANTE DO ASILO SAINT-PAUL

Debaixo do pinheiro
um homem aguarda. Sua inquietude
(domada no aperto dos punhos
dentro dos bolsos da calça)
se transfere para o turbilhão que avassala
folhas e galhos de árvore. Mesmo assim
a imagem plácida do asilo
lembra o convento –

quem sabe uma escola
onde se aprende a lidar com a dor. (DAL FARRA, 2002, p. 17)

O primeiro aspecto que se pode salientar é o temático, quando se observa que o poema retoma a unidade de sentido da pintura, sendo possível, assim, se reconhecer uma obra na outra, não só em alguns elementos que as descrevem, mas também na totalidade de cada uma delas, confirmada ainda por certa semelhança presente no título da pintura e também do poema que a ela se refere diretamente.

O poema é dividido em duas estrofes. Na primeira, ocorre a descrição de toda a tela de Van Gogh. É como se a ansiedade e a inquietude questionadas, na linguagem visual, se transpusessem para a linguagem verbal, o que se confirma na análise de Ivo Falcão da Silva sobre esse poema de Maria Lúcia Dal Farra, quando observa que: “o homem transfere para a paisagem natural o seu estado de emoção.

A sua agitação é transferida para o pinheiro que o hospeda” (SILVA, 2013, p. 107-108).

No poema, a agitação é, precisamente, perceptível no verso “um homem aguarda. Sua inquietude”, caracterizado por uma pausa. Essa pausa, como explica Theodor Adorno, em *Notas de literatura*, corresponde “à cadência interrompida e à cadência autêntica” (2003, p. 142), quer dizer, é utilizada, possivelmente, para demonstrar uma reação do homem que é de espera, mas permeada por certa perturbação e certa excitação, o que chega a ser paradoxal.

Ao final, notam-se as possibilidades de lembrança do eu lírico diante da obra que mostra o homem inquieto à porta do asilo. Por isso, parece sugerir duas possibilidades para esse homem diante do edifício. A primeira é a associação do prédio ao de um convento, o que indicaria um lugar fechado, de aprisionamento, de falta de liberdade e de angústia, sugerida, aliás, em ambas as obras. A segunda é a associação do prédio ao de uma escola, anunciando a libertação para o aprendizado, nesse caso, sobre a dor. A questão se impõe: Será o asilo uma prisão ou uma possibilidade de aprendizado?

Quando se lê as duas obras, observa-se que o estilo expressionista se revela em ambas. Na pintura, ressaltado pela luz do dia, que reflete as superfícies naturais e pela presença de cores vivas. No poema, pelo uso de descrições carregadas de impressões e sensações do eu lírico. Em ambas as linguagens, enfim, a pictórica e a poética, o que se encontra são mesclas de dúvida e angústia.

Considerações Finais

Diante de tais formas de articulação verbo-visual, os pretendidos resultados de ambos os projetos, tanto no que se refere à formação inicial de professores (alunos de graduação envolvidos nas ações), quanto à formação continuada (profissionais que já atuam em sala de aula), se relacionam à valorização da área de Educação, ampliando sempre as possibilidades de acesso a bens culturais, literários e artísticos no âmbito regional e nacional, na medida em que os dois projetos contribuem para a educação estética de seus participantes. É assim que se poderá confirmar ainda

mais o compromisso social da Universidade na formação de professores, levando em conta a diversidade cultural e o desenvolvimento de estratégias que valorizem a cidadania, uma vez que as práticas de leitura propostas permitirão a troca de experiências entre os profissionais e, conseqüentemente, amplas possibilidades de sociabilização.

Referências

- ADORNO, Theodor W. **Notas de Literatura I**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. 34ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 2013.
- ALENCAR, José de. **O Guarani**. 20ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, Roland. A retórica da imagem. *In* BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990, p. 27-43.
- DAL FARRA, Maria Lúcia. **Livro de Possuídos**. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- DURAND, Jacques. Retórica da imagem publicitária. *In* METZ, Christian. **A análise das imagens**. Tradução de Luís Costa Lima e Priscila Vianna de Siqueira. Petrópolis: Vozes, 1974, p. 19-55.
- FIORIN, José Luís. A metonímia. *In* **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, ed. 64, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistalingua.com.br/textos/64/artigo249030-1.asp>>. Acesso em 22 Mar 2016.
- FREIRE, Marcelino. **EraOdito**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- GOÉS, Balthazar. **Biographia de Horacio Hora: o pintor segipano**. Aracaju: O *Estado de Sergipe*, 1901. 75 p.
- GOGH, Vincent Van. **Pinheiro com figura no jardim do Asilo Saint-Paul**. Disponível em: <www.vangoghmuseum.com.br>. Acesso em: 23 março 2016.
- GOMES, Álvaro Cardoso. Uma mimese da cultura: um estudo da figura retórica da ekphrasis. *In* **Revista de Letras** (UNESP. Online), 2014.

SILVA, Ivo Falcão da. **Sob o signo da posse: o tramado interdiscursivo na lírica de Maria Lúcia Dal Farra**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

TAVARES, Maria da Conceição Neves. **A pintura sergipana no século XIX: o romantismo de Horácio Hora (1853-1890)**. 1996. 43 f. Monografia (Licenciatura em História) – Departamento de História, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe.

**VIVÊNCIAS COM A ARTE PARA JOVENS E ADOLESCENTES: EM NOME
PRÓPRIO NO MUNDO**

Alexandre Cardoso Oshiro
Allan Marrone Marcolino
Andressa Santos Menezes da Silva
Julia Bortoloto de Albuquerque
Natália Franschiscini
Paula Davies Rezende

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer apontamentos sobre o projeto desenvolvido por nós, alunos e bolsistas da disciplina *Metodologias do Ensino das Artes Visuais III com Estágios Supervisionados*, no âmbito do curso de extensão *Vivências com a arte para jovens e adolescentes*, ocorrido no 2º semestre de 2015. Iremos discorrer sobre o eixo norteador do projeto, faremos uma reflexão sobre o processo de planejamento das aulas e, por fim, exporemos algumas reflexões desenvolvidas por nós, alunos-educadores, após o fim do curso.

Éramos um grupo heterogêneo: três licenciandos em Artes Visuais, um graduando e um pós-graduando em Letras, um graduando em Psicologia⁶, uma intercambista recém-chegada da Espanha, graduanda em Artes Visuais, e uma pós-graduanda em Estética e História da Arte, bolsista PAE⁷.

O curso de extensão *Vivências com a arte para jovens e adolescentes* ocorre desde o ano de 2010, no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo. A cada semestre são oferecidas gratuitamente 25 vagas a jovens de 13 a 18 anos. Vinculado às disciplinas *Metodologia de Ensino das Artes Visuais III e IV*, pertencentes à grade da licenciatura em Artes Visuais do mesmo departamento, é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Sumaya Mattar.

Os educadores responsáveis pelos doze encontros semanais de duas horas de duração que se realizam com os jovens ao longo do semestre são, além dos bolsistas, os alunos matriculados nas disciplinas em questão. São alunos-educadores.

O curso foi criado com intuito de oferecer uma oportunidade para os graduandos realizarem parte de seu estágio obrigatório e refletirem sobre a prática docente. Além disso, atuar como educador neste curso é uma maneira de o

⁶ Um aluno era bolsista de Iniciação Científica do PIBIC; outro aluno tinha uma bolsa do Programa Aprender Com Cultura e Extensão' da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, e dois outros alunos eram bolsistas do Programa Unificado de Bolsas da USP.

⁷ PAE é o Programa de Aperfeiçoamento ao Ensino, um programa da Universidade de São Paulo que oferece aos alunos de mestrado e de doutorado a oportunidade de estagiar em disciplinas da graduação, sob supervisão de um professor doutor, com objetivo de preparar os pós-graduandos para a carreira docente.

estudante manter vínculo com a comunidade externa e de a Universidade oferecer uma devolutiva para a sociedade.

No segundo semestre de 2015, participaram do curso adolescentes que residiam majoritariamente na zona oeste de São Paulo e em municípios próximos à Universidade. Destes adolescentes, a maioria (92%) era do sexo feminino, 65% vinham de colégios particulares e 75% tinham entre 16 e 18 anos (Figura 1).

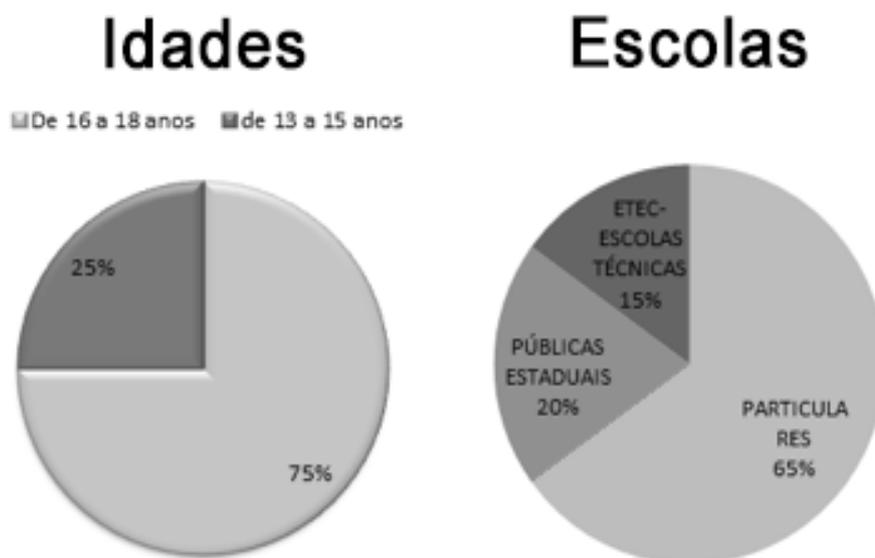


Figura 1 - Gráficos das idades e escolas onde estudaram os jovens e adolescentes que participaram do curso de extensão no 2o semestre de 2015.

É relevante trazer à baila as expectativas dos jovens em relação ao curso e suas reações perante o que foi efetivamente realizado.

Uma parte deles procurou o curso buscando conhecimento técnico, uma base das diferentes linguagens das artes visuais. Desenho foi a mais mencionada entre os jovens. Outros buscaram o curso como uma forma de aproximação com a área de arte, visando uma preparação para o vestibular de Artes Visuais. Um aluno, por exemplo, mencionou que esperava aulas relacionadas à História da Arte. A expectativa dos jovens era bem diferente do que foi realizado efetivamente.

Durante as discussões da equipe educadora, ficou estabelecido que a proposta não seria instrumentalizar os jovens com as diferentes técnicas e sim

possibilitar vivências de experiências com arte que possibilitassem abertura para o trabalho de questões e problemáticas típicas do período da adolescência, como identidade, sexualidade, afetividade, pertencimento, entre outros, na contramão do que, de modo geral, ocorre na escola. Ao final, a maioria dos jovens mencionou que foi uma surpresa positiva a forma como o curso foi conduzido⁸.

Em nome próprio no mundo: a elaboração do eixo norteador

Ocupar um lugar no mundo pela arte, um lugar que logo se liquefaz na antimedida que uma experiência acontece, foi o que almejamos explorar com os jovens. *Em nome próprio no mundo* foi o título que demos para o eixo que norteou nosso trabalho.

Como educadores, começamos nossa experiência trazendo nossas próprias vozes, nosso desejo e nossas vontades como indivíduos. Reconhecer o sofrer sozinho que se deu em nossa adolescência - o sofrimento de cada um de nós – foi importante para que, aos poucos, tateássemos o nosso lugar neste encontro com os jovens.

Esta maneira de dar um ponto de partida ao curso que ministrariamos aos jovens baseou-se no percurso autobiográfico de cada aluno-educador, no qual se leva em consideração questões subjetivas e significativas relacionadas a vários âmbitos, entre eles, o da criação. Neste caso específico, tratava-se de compreendermos, pela recordação de nossas próprias vivências, quais questões estão postas para esta fase da vida e, assim, podermos realizar um trabalho que fosse significativo para os jovens.

O trabalho com autobiografias que é desenvolvido pela professora Sumaya Mattar e é parte de sua proposta de formação de educadores, considera o professor como um viajante em potencial, que pode tanto se lançar num mar de descobertas sobre si mesmo quanto fazer, a qualquer tempo, novas escolhas, imprimindo à sua prática profissional uma dinâmica (auto) criadora.

Ser professor seria, portanto, poder “fazer de suas vidas a consecução de seus projetos” (MATTAR, 2011, p. 1159).

⁸ Informações retiradas de um questionário preenchido pelos jovens ao final do curso.

Os viajantes são diferentes – são “homens inquietos, – curiosos ou insatisfeitos” (Cardoso, 1988), que se lançam com coragem e determinação aos mares bravios e imprevisíveis, movidos que são por uma genuína necessidade de explorar o horizonte e de conhecer outras terras. Diferentemente dos não viajantes, cabe àqueles que se querem lançar aos mares da educação deixarem que cresça a curiosidade e o desejo por conhecerem novos cenários, partindo em uma viagem de exploração, reconhecimento e assunção do poético que os habita e que também pode habitar a escola, tornando possível a criação. (MATTAR, 2011, p. 1160).

Faz parte da prática docente o encontro frontal do educador com aquele lugar ocupado em sala de aula, um cenário no qual ele pode falar *Em nome próprio*.

Olhar para si mesmo, para o próprio percurso e para os próprios anseios é mergulhar em si mesmo e se (re)conhecer a partir da prática do olhar para o outro que está ali à frente, pronto para estabelecer uma troca de saberes e anseios. Este outro é o educando.

Fomos incentivados por Sumaya a nos colocarmos no lugar daqueles que passariam pelas experiências que seriam proporcionadas por nós. Mas para que pudéssemos sequer pensar sobre eles, precisávamos desenvolver este olhar: *quem são nossos educandos? Como nós, educadores, éramos na fase da vida na qual eles estão agora? Por quais questões passam nossos educandos?*

A partir desses questionamentos, estabelecemos um encontro com as dificuldades e os sofrimentos vividos na adolescência pelos oito educadores do grupo. Isso nos possibilitou encontrar nosso lugar como educadores junto aos jovens, pois falamos daquilo que amamos o bastante, que nos provoca, que nos desloca suficientemente para que possamos entrar no espaço/tempo de uma aula e ter algo a dizer *Em nome próprio*.

Essa transposição de lugar foi importante para inferirmos que *nomes* seriam aqueles, o que nos trariam, que desafios encontraríamos. Conforme nos

debruçamos neste período que chamamos de adolescência, demos corpo ao que arriscaríamos naquele semestre e com aqueles jovens.

O grupo de educadores era composto por pessoas de áreas diferentes, cada qual com suas pulsões: um gostava de *nada*, outro do corpo, outro dos sons, das vestimentas, da palavra, da representação de si e do estranho logo ali, do devir, e tantas outras movimentações que de alguma forma precisariam chegar num lugar comum. Éramos especuladores de algo, e o especulador é bem diferente do especialista.

Tem algo no especulador de querer se aventurar sem saber muito bem ao certo onde é que vai chegar, se vai chegar ou como vai chegar. O especulador se lança numa experiência de corpo *ex-posto*, como numa viagem, bêbado de incertezas, mas abastecido de um encantamento não alienante, que provoca vontade de fazer algo, fazer algo a muitas mãos.

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 “*o-posição*” (nossa maneira de opormos), nem a “*imposição*” (nossa maneira de impormos), nem a “*proposição*” (nossa maneira de propormos), mas a “*exposição*”, nossa maneira de “*ex-pormos*”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “*ex-põe*”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA, 2002, p. 24).

Nosso fazer, nossa criação deste projeto esteve mergulhado nos nossos desejos. Tentávamos dar palavras a isso que nos movimentava, às nossas paixões como alunos-educadores que tinham algo a trazer.

A cada semana, era proposto um exercício pela coordenadora do projeto. Ora escrevíamos sobre os adolescentes que fomos, ora pensávamos em nossas paixões

como professores, ora levantávamos possíveis hipóteses de trabalho e aulas, e, num determinado momento, depois de algumas discussões, em meio a uma porção de palavras, desvios e possibilidades, criamos nosso eixo norteador: *Em nome próprio no mundo*.

Percebemos conjuntamente que esse era nosso propósito compartilhado: um querer que os jovens ocupassem o seu lugar *no mundo* e falassem *em nome próprio*, podendo fazer escolhas e afirmá-las, com coragem, sem muleta ou corrimão.

Escolhemos a arte não como fim, mas como uma possibilidade de aventura que colocasse os jovens, de alguma forma, em contato com experiências que os deslocassem de seus lugares habituais, que os ajudassem a se afirmar, mas também os despissem de seus *nomes próprios*.

Não escolhemos o já dado, o que está nas apostilas, o que muito se espera de uma aula de arte e que pouco tem a ver com o especulador. Ora, chegamos numa proposta nossa pelas nossas próprias inquietações, a partir da capacidade de nos colocarmos no lugar dos jovens, e não porque algo ou alguém determinou que teria que ser assim.

O projeto foi, em alguma medida, nosso útero.

De fato, *Em nome próprio* é uterino, pois diz respeito ao indivíduo, quase beirando o privado no sentido de trabalharmos com os desejos e as paixões de cada um. Isso não poderia ser diferente, porém, a saída do útero também fez parte do trabalho, porque se somos devir, não há a ilusão de identidade e corpo que permaneça, mas corpo que ganha e perde peles e órgãos quase todo o tempo. Profanar palavras, arriscando presença no espaço público, comum, comungado e compartilhado, ocupando um lugar que não encarcere, afirmando palavras que logo empreham de outra forma, em outros versos.

O planejamento das aulas

Para dar forma a *Em nome próprio no mundo*, passamos por um processo de encontros, discussões, articulações, divagações, elucubrações, afirmações,

interrogações. Grupo compondo conjunto, onde a voz de cada integrante se faz voz num mundo de vozes e vai assumindo, aos poucos, a postura de falar em nome próprio dentre outros que tentam também falar, para, talvez, conseguir (se) sustentar em sala, e então – quem sabe – despertar nos jovens o que se intenta: uma relação implicada⁹ com a arte.

Inicialmente, uma voz que se buscou talhar individualmente. Cada educador seria responsável pelo planejamento de uma aula, com a elaboração de intencionalidades, finalidades, porquês e caminhos. Uma aula autoral, que seria então apresentada ao grupo de educadores e submetida a críticas e opiniões. Mesmo que apenas um educador pudesse ficar à frente da condução de uma aula, todos nós deveríamos estar bem atinados à intencionalidade dele, para podermos dar conta do encontro com os jovens, e, sobretudo, convidá-los a se lançarem à aventuras que propúnhamos.

Neste esquema, os educadores se dividiam em funções diferentes a cada encontro: o professor da aula específica, os que ficariam responsáveis pelo registro fotográfico do encontro, os que ficariam como auxiliares e os que observariam o encontro para elaborar um registro crítico-reflexivo sobre ele.

Com o tempo, o modelo de planejamento das aulas mudou. Não mais falaríamos individualmente. A voz de cada educador, junto às vozes dos outros educadores, comporia algo a ser dito em nome próprio pelo grupo. As intencionalidades eram tiradas do próprio processo com os jovens, do que se identificava e se percebia desperto, e não somente da personalidade de cada educador. O que falar, enquanto educadores, a esse mundo que se abre a nós e nos chama?

Como propor, pelas aulas, um processo contínuo de implicação com a arte?

⁹ FRAYZE-PEREIRA (2010) se utiliza do termo implicação para descrever uma postura de pesquisa em psicanálise que se oporia a uma relação de aplicação. Não se trata de uma apreensão dos conceitos para, em seguida, eles serem simplesmente reproduzidos e aplicados a quaisquer contextos (mais especificamente, na discussão do livro, para a interpretação de qualquer obra de arte), mas se trata de uma apreensão dos conceitos à medida que se está implicado subjetivamente numa pesquisa, isto é, o sujeito é tomado por seu objeto de pesquisa e busca linguagens para lidar com as questões que esse objeto lhe põe. Nesse sentido, despertar nos jovens uma relação implicada com a arte é, na verdade, oferecer-lhes vivências, experiências e questões para tentarem ser elaboradas pela linguagem artística.

Ao invés de responder à essa questão diretamente, segue um breve relato de um dos encontros.

Os jovens foram convidados a caminhar pelo Departamento de Artes Plásticas até que se deparassem com uma cena, obra ou objeto que lhes causasse estranhamento. Posteriormente, escreveram um texto sobre essa impressão. Uma das alunas relatou seu estranhamento frente à binaridade dos banheiros, um imperativo tão naturalizado que se impõe sobre a designação dos corpos. Na aula seguinte, enquanto os alunos foram convocados a realizar uma intervenção artística no espaço, de acordo com aquilo que lhes tinha causado estranhamento, um dos educadores realizou uma intervenção no próprio corpo e, com o retorno de todos para a sala de aula, falou sobre este processo de “montação” inspirado na arte do *drag*, tocando diretamente nas questões trazidas pela aluna na semana anterior.

Pudemos notar, a partir de depoimentos dados pelos jovens no final do curso, que as vivências e experiências pareceram despertar neles uma concepção de arte bastante diferente daquela com que chegaram. “A arte é a vida”, disse uma das jovens.

Se a maior parte deles chegou esperando encontrar aulas que ensinassem técnicas artísticas, depararam-se com propostas de trabalho que lhes despertaram para a potência criadora da arte, vivenciando-a como linguagem e recurso possíveis para ampliar seu universo cultural e, ao mesmo tempo, expressar suas questões e reflexões sobre o mundo contemporâneo. Disparadora de diversas questões, a vivência artística foi privilegiada em si mesma, como momento de fruição e experimentação.

Se Sumaya fala do professor como um viajante em potencial, que pode se lançar num mar de descobertas sobre si e convidar o aluno a fazer o mesmo, talvez tenhamos cumprido bem este papel. Ao final do curso, uma das jovens disse: “os educadores são muito viajados, mas eu gosto de viajar”. Ou seja, a jovem percebeu que os educadores se arriscaram com coragem em um processo de experimentação e criação de suas propostas e encorajavam os jovens a acompanhá-los nesta “viagem”.



Figura 2 – Imagem da primeira aula do 1º. semestre de 2015 do curso Vivências com a arte para jovens e adolescentes, intitulada *Esta(ção) de(vir)*.

Considerações finais

Contar um evento em retrospectiva faz com que enxerguemos uma lógica de causa e consequência nos fatos ocorridos que talvez não tivesse sido planejada ou nem mesmo tivesse existido originalmente.

A proposta *Em nome próprio no mundo* foi construída ao longo do curso, a partir de proposições dos educadores e dos *feedbacks* recebidos dos jovens.

Em alguns momentos tivemos que parar, repensar e redirecionar. Outras propostas de aulas surgiram como consequências do rumo que a aula anterior tinha tomado, por vezes completamente diferente do que tínhamos planejado. Nesta perspectiva, não é possível fechar uma proposta educativa sem levar em conta os

alunos. O educador é colocado e legitimado neste lugar pelo aluno, a aula só se realiza de fato com ele¹⁰.

Esta foi uma experiência de ensino que envolveu troca, aprendizado em mão-dupla, tornando-se também uma experiência para nós educadores. Nos demos a ver – nós e eles – com os processos de formação e com a imprevisibilidade intrínseca a este fazer.

O eixo condutor *Em nome próprio no mundo*, portanto, mais que uma imagem poética mobilizadora dos jovens, acabou sendo a própria síntese do que nós podemos aprender enquanto educadores no projeto.

Começar a pensar o lugar do professor de artes como um lugar de uma fala *implicada* no que diz talvez seja o horizonte que tenha se desenhado.

O *Em nome próprio no mundo* que aconteceu nesse curso já não existe, talvez tenha reverberado algo, talvez não tenha reverberado muito. Não sabemos se transformamos alguém com nossas aulas e nem devemos querer ter controle sobre a experiência do outro.

Ter e perder o *Em nome próprio*, além de ter sido nosso propósito com os jovens, também tem a ver com o professor, ou seja, com nossa própria formação. O professor já foi educado, arrisca presença numa aula porque tem alguma coisa do e *no mundo* que lhe interessa e que ele quer dizer, mas não há quem aguente se fixar *ad infinitum* em *um* nome próprio no mundo. Afinal, precisamos de heterônimos e perdas quase todo o tempo. O mundo é que tenta fragilmente permanecer.

Referências

ARENDET, Hannah. *A crise na educação. Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

¹⁰ Interpretação pessoal de diversas falas da Profa. Dra. Sumaya Mattar, nas aulas de Metodologia de Ensino das Artes Visuais III, segundo semestre de 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2016

FRAYZE-PEREIRA; J. A. **Arte, Dor: inquietudes entre estética e psicanálise.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública.** São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. *In Anais da 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.* Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PENN, Arthur. **O milagre de Anne Sullivan.** [Filme-vídeo]. Produção de William Gibson, direção de Arthur Penn. Estados Unidos, 1962. 106 min. p&b.

O DESENHO QUE VEM DO CORAÇÃO¹¹: O MUSEU VIRTUAL DO DESENHO DA CRIANÇA

Betania Libanio Dantas de Araujo
Sérgio Andrejauskas Ferreira da Silva

¹¹Esta é a fala de uma criança que reafirma o pensamento de Florence de Meredieu e Lowenfeld de que as crianças só desenhavam o que é significativo em suas vidas.

(...) Só me resta igualmente ser chamado de “bom desenho” aquele que em nada pode mudar sem destruir essa vida interior, sem que tenha de considerar se o desenho contradiz ou não as regras da anatomia, da botânica ou de qualquer outra ciência.

Wassily Kandinsky

Este artigo apresenta reflexões sobre a construção coletiva de um acervo virtual durante o curso de extensão para professores da rede municipal de Guarulhos em 2015. O objeto é a estética de desenhos feitos por crianças em creches e escolas, os significados narrados por seus autores e a preparação do professor para esta recepção. A pesquisa é qualitativa e exploratória, que parte de premissas como as garatujas desordenadas e ordenadas, o início do simbolismo gráfico, a permanência do significado, a cultura midiática, proporcionando aos professores familiaridade com o fenômeno investigado e permitindo maior significado quando estes olham para a sua própria coleta, resultado de uma pesquisa de campo.

A nossa hipótese era que ao conhecer a gramática visual elaborada pela criança, o professor passaria a entendê-la, respeitá-la, fomentaria novas experimentações e criaria formas de registro de pesquisa. Para isso apresentamos os seguintes pesquisadores: Luquet, Lowenfeld, Meredieu, Kellog, Iavelberg, Moreira, desenvolvemos registros, análises e discussões a partir das coletas realizadas durante o curso. A coleta foi analisada segundo o critério temático e de faixa etária, um consenso estabelecido pelo grupo de docentes.

Imaginemos um museu... agora imaginemos um museu com obras de crianças, criado para elas e para o mundo. Talvez essa seja a melhor e mais simples forma de apresentar o *Museu Virtual do Desenho da Criança*. Mas, para entendermos a sua criação, resgatamos a sua história.

O projeto do *Museu Virtual do Desenho da Criança* se inicia em 2011 com discussões e propostas realizadas pela professora Betania Libanio Dantas de Araujo, no curso de pedagogia da UNIFESP, que, junto a seus alunos e alunas,

inicia um trabalho de pesquisa no mundo do registro gráfico da criança. Encontra no curso de pedagogia uma possibilidade de rever questões de formação de professores e pesquisadores na área de educação. Após cinco anos incorpora-se ao Labart – Laboratório de Arte da Unifesp em parceria com a Divisão Técnica de Arte Educação do Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas, DOEP – Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Guarulhos, com o professor Sergio Andrejauskas. Constatase a falta de visibilidade das produções gráficas das crianças e a ausência de um acervo das suas criações estéticas e das suas intenções. Em 2011 o projeto torna-se disciplina optativa para estudantes da Pedagogia e, em 2015, recebe a Prefeitura de Guarulhos como parceira e proponente.

O projeto problematiza o processo de criação pela criança nas artes visuais, especificamente no desenho, dando visibilidade à cultura infantil por meio de seus desenhos que narram histórias, percepções do mundo e anseios. O museu virtual apresenta esta galeria e agrega professores e estudantes colaboradores na coleta e na pesquisa. Propõe também estratégias formativas para a mediação cultural no espaço escolar.

Qual é o lugar do desenho da criança no espaço escolar? O desenho está em nossa história de vida. Qual o lugar dessa grafia, como propunha Mario de Andrade ao citar o desenho como algo que vai além das artes plásticas, e afirmava em suas convicções: “... O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma plástica...”. e ainda citava na mesma página de seu livro *Aspectos das artes plásticas no Brasil* sobre o caráter do desenho ser mais aberto do que outras artes:

(...) as do desenho, da mesma forma que as artes da palavra, é essencialmente uma arte intelectual, que a gente deve compreender com os dados experimentais, ou melhor, confrontadores, da inteligência (ANDRADE, 1984, p. 65).

Ouvir as crianças tornando-as visíveis através de sua arte é um dos pontos relevantes que ganha espaço a novos olhares, curiosos a uma formação integral das

próprias crianças e fundamental à formação de educadores, que desejam mudanças iniciadas nos sistemas educacionais.

Um museu se constitui como o lugar que propõe o convite. O convite a se expor, à visita, descoberta, pesquisa, ao maravilhamento, a um novo mundo. De nossos pequenos artistas para os olhares das pessoas que estão em constante preocupação em conhecer como a criança conhece o mundo e nessa relação de reciprocidade, se estabelece o Museu Virtual do Desenho da Criança, constituindo o lugar que propõe a experiência e troca mútua entre criança e adulto, academia e escola.

Qual é o lugar do desenho no processo de ensino-aprendizagem?

Com a intenção de propor um caminho contrário ao adultocentrismo, o *Museu do Desenho da Criança* tem como intenção realizar coletas produzidas livremente e preparar o registro que revele quem é essa criança que temos a nossa frente. Parte desse trabalho encontra em Mário de Andrade uma forte inspiração e base, segundo Gobbi:

Mário de Andrade, para observar os desenhos criados na infância, desde a mais tenra idade, constrói uma forma de estudo que poderia ser chamada de etnografia dos desenhos, que não foi sistematizada, encontrando-se espalhada em seus escritos, documentos, anotações e cartas. Procura conhecer e revelar os assuntos, os traçados, as formas e outros elementos ao descrever, dialogar e levantar dados diversos sobre os desenhos em si, associando a isso a data de criação, o sexo, a idade, a nacionalidade dos pais de quem os criou. Além disso, também concebia os desenhos como resultados e soluções pessoais das crianças, aproximando-os dos campos das artes¹² (GOBBI, 2005).

¹² Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez: Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas. *I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais*, 5 a 7 de setembro de 2005. Disponível em: Acesso em: 12 jun. 2013.

O curso

Qual é a necessidade de realizarmos um curso para estudar o desenho da criança, e, aliás, por que desenvolver um sítio sobre desenho das crianças da cidade de Guarulhos? Qual é a necessidade de elaborarmos pesquisas sobre o assunto?

Talvez uma das necessidades esteja exatamente voltada à diversidade. A diversidade de materiais de pesquisa, a diversidade de olhares e reflexões e, ainda mais importante, a pluralidade que encontramos em nossa cidade como em todas as cidades.

Talvez a necessidade seja também de divulgar as pesquisas, tornando-as mais próximas de educadores, estudantes, responsáveis pela educação das crianças, enfatizando a necessidade de compreendermos o seu mundo e suas necessidades, refletindo também nesse íterim sobre a nossa própria formação, realizando uma rica troca de experiências, compreendendo o desenho como expressão e arte. Todos nós desenhamos em uma fase de nossa vida, e se possível por toda ela, essa é uma das propostas principais: utilizar o desenho em toda a sua potencialidade.

Seguindo essas premissas, no ano de 2015, como resultado da parceria entre o Laboratório de Arte do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo e a Prefeitura de Guarulhos, iniciamos o curso para professores de arte e professores polivalentes da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O resultado desses encontros culminou no projeto que conversávamos desde 2011: *o Museu Virtual do Desenho da Criança*.

O curso apresentou estudos sobre a gramática visual da infância. Combinamos que o grupo de professores proporia às suas crianças que realizassem os desenhos livremente e anotassem os procedimentos enquanto desenhavam. Registraram a fala dos desenhistas e muitas vezes a própria criança já alfabetizada fez o registro. Dessa coleta observaram várias temáticas para futuras pesquisas: a influência da mídia em desenhos de crianças, questões de gênero, medo, violência urbana e familiar, sonhos, desejos, necessidades especiais...

Dar voz às crianças que contam sobre a sua cultura da infância, seus modos de enxergar a realidade e criar o imaginário evocava certamente um dos registros mais antigos: o desenho. Desenhos pré-históricos realizados por crianças na Caverna dos Cem Mamutes, em Rouffinac, na França, denotam que realizaram as imagens com sulcos fincados pelas unhas. Até então não tínhamos registros de crianças pré-históricas, apenas de adultos. Em uma mesma caverna temos desenhos com tintas feitas por adultos e desenhos feitos por crianças pequenas sem materiais, apenas com as suas unhas.

A criança desenha para contar histórias em união de pensamento e sentimento, não desenha aleatoriamente. As suas produções adquirem qualidades distintas a partir dos desenhos de *ação, imaginação, apropriação e proposição*¹³.

Ao olharmos para a coleta da educação infantil identificamos muitos desenhos de ação (riscagem aleatória) e imaginação (desenhar o que sabe). Este momento da imaginação foi pesquisado por Picasso, Paul Klee, Miró por elaborarem sínteses gráficas únicas.

Ao olharmos para os anos iniciais identificamos mais desenhos de apropriação e proposição. O fato é que o formato escolar impede que as crianças permaneçam propositoras de um grafismo pessoal. Cabe às escolas repensarem o seu currículo e deixarem-se influenciar pelo tempo e espaço da educação infantil.

Os professores da rede municipal de Guarulhos, que realizaram o curso, fizeram anotações durante a produção do desenho pela criança e mesmo em conversas posteriores. O tempo do desenho e da escrita redimensionou os espaços da educação infantil ou escolar para o lugar da pesquisa e da descoberta.

Em alguns relatos notamos que as crianças relacionaram o desenho com o passado, um futuro imaginado e boas experiências, lembrando lugares, cenas, objetos e pessoas. Os professores observaram que em alguns casos, por tratar-se de desenho livre, a criança teve dificuldade em criar e sugerem que é preciso encorajar as crianças a criar tendo autoconfiança do que produz.

Com crianças menores observou-se o desenho cinético (folhas e pássaros em movimento), e transparência (desenha o interior do objeto, da casa) e com crianças

¹³ Iavelberg, Rosa. *Como eu ensino desenho na educação infantil*. Melhoramentos: São Paulo, 2013.

maiores percebeu-se a influência de muitos mangás (desenhos japoneses), a influência dos games, personagens de animações e quadrinhos.

Entre alguns destaques poderíamos citar relatos de desenhos sobre medo e coragem, cenas cotidianas da família, desejos de aventura, lugares queridos, memórias de outras paisagens entre outras representações como: balão, borboleta, arco-íris, tigre, carretas, casa na árvore, a chuva.

Essas observações poderiam nos remeter à reflexão sobre a relação desses desenhos com o desenvolvimento da criança e um dos fatores essenciais: a nossa relação, enquanto adultos, de compreensão com o mundo da criança. Realizar esse tipo de coleta é propor a reflexão sobre algo que por muitas vezes é realizado tanto na escola, como em todo o espaço vivido pela criança/educando: o registro de um mundo que está em conhecimento e provocando a construção de uma identidade.

E o museu segue a sua trajetória. Mas a proposta é justamente ter um lugar onde as pesquisas possam estar guardadas, onde as pessoas possam colaborar e encontrar materiais sobre o assunto, estabelecer parcerias, aprofundar um conhecimento a desvelar. Ter um lugar onde o desenho da criança seja tão valorizado quanto qualquer trabalho artístico realizado pelos adultos, que possa ser exposto, estudado, apreciado.

As coletas foram realizadas pelos professores com as suas respectivas turmas. Explicam que conhecer o grafismo infantil no curso deu subsídios para que enxergassem a produção das crianças. A visão possui várias camadas de significação e como se constitui o grafismo infantil é uma dessas camadas. Os curadores foram as próprias crianças que contam sobre os seus desenhos, na creche e nas escolas de fundamental I, os professores registraram as falas. Foram publicados apenas desenhos autorizados pelas famílias e cujas informações não expusessem os seus criadores.

Mas, como registrar a ação do bebê? Combinamos observá-lo em todos os seus movimentos, expressões, escolhas e sons. Para crianças maiores conversaríamos sobre o desenho com um bate-papo que a incentivasse a contar sobre o seu registro.

Pesquisando sobre a fala de crianças, uma experiência que muito nos agradou foi a itinerância de dois ilustradores para levar oficinas de arte pelo mundo. Pequenos Grandes Mundos é o projeto criado pelo ilustrador argentino Ivanke.

Pequenos Grandes Mundos¹⁴ visitou crianças de 35 países e, ao ouvi-las contar sobre o que é o desenho para elas, teve os seguintes registros: “Me Encanta pintar e desenhar. Me faz muito feliz”, “As vezes há coisas que não sei como dizer, então as desenho”, “Quando desenho me sinto super poderoso porque posso desenhar e fazer o que quiser”, “Eu sinto que as coisas que desenho são diretamente do meu coração. Meus desenhos são como os meus sonhos”, “Podemos desenhar em troncos, pedras, varas, em madeira, no cimento, em qualquer parte”, “Quando eu pinto é um sonho”, “Tudo o que eu desenho vem de minha cultura: as casas, as árvores, os pássaros”, “Quando eu desenho sinto que estou em um novo mundo onde vivo aquilo que estou desenhando e me divirto muito com esse mundo”.

Considerações Finais

Mas que lugar é esse que o desenho ocupa dentro da escola? Podemos encontrar muitos educadores, desde o século XIX, realizando pesquisas sobre o desenho infantil, apresentando a sua importância no desenvolvimento da aprendizagem da criança. Mas será que somente damos destaque ao desenho como criação espontânea e inerente a todas as pessoas, que possuem lugar em determinada fase na vida de todos e depois se esvai, como as brincadeiras de criança? Perdemos o seu potencial como elemento criador e de descoberta de um mundo de símbolos complexos, com cheiros, toques, cores, formas..., todos a serem desvendados por alguém que está descobrindo o mundo? Talvez não seja o momento aqui de discutir o papel da arte na formação cultural brasileira, mas de refletir sobre o lugar da voz das crianças nesse novo lugar.

¹⁴ Ivanke é um ilustrador argentino criador do projeto *Pequenos Grandes Mundos*. Visitou 35 países realizando oficinas de arte com 5.000 crianças em 120 cidades dos cinco continentes <https://www.facebook.com/littlebigworlds>

A necessidade pode parecer diferente a diversos olhares que poderiam questionar o papel da universidade e da escola na pesquisa e o estudo sobre o desenho da criança, sobre a grafia encontrada desde os primeiros traços a momentos posteriores do desenvolvimento da criança.

A experiência que realizamos é um exemplo da necessária aproximação entre universidade e rede pública de ensino. Aponta para o lugar de construção coletiva da reflexão e prática, onde ambos os espaços públicos cooperam para o desvelamento da infância. Toda criança tem o direito à arte e a ser autora de suas criações. Por este motivo esta primeira coleta representa os seus desejos e falas. O curso recebeu como impacto professores que revelaram a descoberta de camadas mais profundas de significação da imagem e para isso era preciso ouvir a criança.

Ao olharmos para os desenhos das crianças podemos observar o que tem de igual, o que tem em comum e o que tem de singular¹⁵. Cada desenho é uma narrativa visual que se relaciona a diversas outras expressões, pois a criança é feita de cem linguagens que coexistem em seu ser apesar de o adulto querer reduzi-la a uma só linguagem: a escrita. Quanto maiores forem as vivências oferecidas pela escola, maior será o seu repertório. É um ato educativo conhecer o traço peculiar de cada criança e ser parceira durante a invenção. Ao museu virtual interessa a investigação, o registro do traço e as parcerias realizadas pelo educador.

A proposta do “Museu Virtual do Desenho da Criança” talvez encontre lugar nas palavras de Paulo Freire, quando nos traz a reflexão da aproximação necessária da teoria e da prática, na ação e na reflexão, pois uma sem a outra não encontra sustentação. Pensar qual é o lugar que estamos nos sugere pensar justamente nessa relação. Victor Lowenfeld, educador que propôs um estudo sobre o desenho da criança, em 1947, em seu livro *Desenvolvimento da capacidade criadora*, já na primeira página do primeiro capítulo, nos propõe uma reflexão muito atual:

A educação formal assume um papel de extraordinária importância, quando nos damos conta de que nossas crianças – desde os cinco ou seis anos até aos dezesseis, dezoito ou mais

¹⁵ Coleção Pró-infantil – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, 2006.

– são forçadas, por exigências legais e de trabalho, a passar dez, doze dezesseis ou mesmo vinte anos dentro da escola. Isto é uma sentença rigorosa pelo simples fato de nascer criança. Entretanto, parte-se do princípio de que o cumprimento desta sentença permite ao jovem ocupar seu lugar como membro cooperante e bem-ajustado à sociedade. De algum ponto de vista, a educação cumpre sua tarefa; olhando a nossa volta, podemos observar grandes conquistas materiais. Mas podem-se suscitar sérias interrogações sobre a nossa capacidade de educar, para além da produção e do consumo de objetos. Em nosso sistema educacional, damos realmente, ênfase em valores humanos? Ou estamos tão ofuscados pelas recompensas materiais que não logramos reconhecer que os verdadeiros valores da democracia residem no seu mais precioso bem, o indivíduo? (LOWENFELD, 1970, p. 13)

É possível que os educadores proporcionem novos caminhos. É claro que muitas dessas propostas nos trazem a reflexão dos processos educacionais pelos quais nós mesmos vivenciamos como alunos. Encontramos muitas vezes os estereótipos, em atividades padronizadas, de atividades inibidoras e inexpressivas, que estavam presentes no nosso dia a dia. Mas talvez não encontremos respostas somente pelas escolas por onde passamos, pois podemos ir avante, buscar em novas propostas, talvez nem todas novas no sentido do agora, do tempo presente, porém novas no sentido de não terem sido aplicadas, experimentadas e discutidas com mais clareza e determinação pela própria escola. Cabe-nos refletir a nossa ação a todo o momento, pois a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem é papel do educador. Podemos encontrar nas palavras de Ana Angelica Albano Moreira, em seu livro *O Espaço do desenho: a educação do educador*, um forte indício para esta reflexão:

O que tenho observado é que a escola forte é medida pela quantidade de material mimeografado que contém exercícios repetitivos e mecânicos, que atestem a quantidade de horas que a

criança passou sentada executando-os, e que levados para casa garantam aos pais que rapidamente a criança estará lendo e escrevendo (MOREIRA, 2013, p.55).

No próprio texto a autora recoloca o termo mimeografado à contemporaneidade, pois a fotocópia tomou o lugar do mimeógrafo, as intenções ainda necessitam de reflexão do pedagogo, do professor, do educador, discutindo qual a função real na aprendizagem significativa e integral de uma criança. Não é tarefa simples, pois para além do próprio ambiente escolar, precisamos pensar no entorno da escola, em todos que se relacionam e também apresentam responsabilidades com a educação. Talvez coubesse a nós, inicialmente, refletirmos sobre essas experiências, observar-nos em nossa própria experiência e analisar se as mudanças necessárias já foram realizadas. Perceber se por um lado que o desenho é uma arte que manifesta e registra ideias, sentimentos, propõe assim como outras linguagens o desenvolvimento da intelectualidade e papel humanizador e, por outro lado, qual a nossa aceitação dessa afirmação. Edith Derdyk (2015), em seu livro *Formas de pensar o desenho*, explica que o desenho tem uma forma particular de comunicar em suas mais diversas superfícies, ferramentas e materiais. Segundo Derdyk (2012), para a criança, o desenho não surge sozinho, é acompanhado de diversas manifestações desconhecidas pelo professor que aplica “técnicas”:

Alguns professores da pré-escola ansiosamente descarregam técnicas para a criança “aprender a desenhar”, inibindo, desta forma, qualquer tipo de exploração ou “subversão” tanto em relação ao uso do material quanto à imaginação pessoal. A criança enquanto desenha, canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina, ou até silencia...O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário. (DERDYK, 2015, p. 32)

Em muitas ocasiões, a escola utilizou o desenho e as demais artes para fixação e ferramenta na instrumentalização de outras áreas de conhecimento. Para

Dewey a arte não seria a experiência que finaliza o conhecimento, mas que fomenta toda a experiência.

Por que há o interesse do homem pelo desenho desde a pré-história? Qual ser humano nunca desenhou? Qual é o sentido em nossa vida escolar e qual é o seu lugar nas reflexões do ensino? Talvez por todos já termos desenhado em algum momento da vida, o tema pareça não merecer o estudo e pesquisa dos espaços destinados ao ensino/aprendizagem e, sendo assim, acaba por ser algo cotidiano simples de ser percebido, perpassa pelo senso comum, pois afinal acreditam conhecê-lo, dada a familiaridade, e tudo passa a ser óbvio ao se tratar do assunto. O sociólogo norte-americano Duncan J. Watts, em seu livro *Tudo é óbvio: desde que você saiba a resposta*, nos traz a seguinte reflexão:

Entretanto, o que não compreendemos é que o senso comum por vezes funciona exatamente como a mitologia. Ao oferecer explicações prontas sobre quaisquer circunstâncias que o mundo nos apresente, ele nos dá confiança para viver dia após dia e nos livra da obrigação de nos preocuparmos se algo que pensamos saber é realmente verdadeiro ou apenas algo em que, por acaso, acreditamos... (WATTS, 2011, p. 40)

Será que os estudos realizados no período que estivemos dentro de estabelecimentos institucionais destinados ao desenvolvimento de nosso conhecimento, seja no ensino básico ou na graduação, trouxe-nos o embasamento necessário para que o nosso trabalho seja elaborado de forma plena? Essa proposta do estudo do desenho voltado ao design foi inicialmente desenvolvida nos Estados Unidos da América, por meio dos pensamentos do inglês Walter Smith e, posteriormente, incorporados às escolas brasileiras ao se propor uma reforma ao ensino do país, ao final do século XIX. A aproximação entre criação e técnica, com objetivos aplicados à formação profissional, ao desenvolvimento e qualidade da indústria, ainda permanecem em nosso cotidiano. Exercícios propostos em salas de aula como qual se propunha no final do século XIX ainda resistem em nossos dias.

Como cita Ana Mae Barbosa, em seu livro *Redesenhando o desenho, educadores, política e história*:

São conteúdos que permanecem quase que imutáveis até 1958, atravessando várias reformas educacionais, e ainda há resquícios deles nas aulas de artes e em propostas de entretenimento na internet. Um exercício que em 2012 ainda é conhecido, e sugerido em sites de brincadeiras para crianças, é a ampliação de figuras através do quadriculado, introduzida por Rui Barbosa e chamada naquela época de “rede estimográfica”. Este e outros exercícios foram preservados dos livros didáticos de educação artística até os anos 1980, portanto perduram 100 anos nas escolas brasileiras (BARBOSA, 2015, p. 50)

Revisto estes conteúdos imutáveis, percebemos que universidade e educação precisam construir novos projetos nos quais ambas tenham a mesma importância de criação e suscitem reflexões da práxis.

Refletir, pesquisar, observar, interagir, enfim... a nossa relação com o mundo da criança e, nesse caso, por meio do desenho, cabe a nós cada vez mais, adentrar, compreender e tornar tanto o ensino como a aprendizagem algo gratificante e próximo de nossas necessidades reais. O tempo de devaneio na infância é muito maior do que nos tempos posteriores.

Ao desenhar uma casa, a criança revela um sonho profundo para abrigar a felicidade e suas marcas são visíveis no desenho, revelando a sua intimidade, um mundo sem disfarces, o seu “estado de alma”, como afirma Bachelard (*apud* ALENCAR). Essa alegria não está nas práticas repetitivas da escrita, mas sim no gesto espontâneo do desenhar habitando a memória e a imaginação de contar histórias. Desejamos que o museu do desenho conte para os adultos um mundo imaginativo que certa vez ele esqueceu, apesar de ter sido criança um dia e que possa nos instrumentalizar para termos ações significativas na descoberta da estética da infância.

Referências

- ALENCAR, José Salmo Dansa. Do desenho de criança à ilustração infantil. 11º P&D Design. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ped2014/trabalhos/trabalhos/143_arq2.pdf
Acesso em: 11/02/2016
- ANDRADE, Mário de. **Aspecto das Artes Plásticas no Brasil**. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia, 1984.
- BACHELARD, Gaston. **Poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- IABELBERG, Rosa. **Como eu ensino desenho na educação infantil**. Melhoramentos: São Paulo, 2013.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- WATTS, Duncan J. **Tudo é óbvio desde que você saiba a resposta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

**CORPOS ENCARCERADOS: BREVES REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE
ARTE A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PENITENCIÁRIA**

Danilo Patzdorf

Introdução

O que é arte? Para que serve a educação? Como definir a contemporaneidade? Três perguntas impossíveis de serem respondidas, certamente. Contudo, é com esses conceitos que todo arte-educador, professor-artista ou professor de arte trabalha diariamente. Somado a tudo isso, a crescente inclusão do “corpo” nas agendas educativas revela a tentativa crítica de superar um período anterior que o desconsiderou como partícipe da dinâmica escolar/intelectual.

Este artigo tem como objetivo problematizar o ensino de arte praticado hoje, especialmente aquele que se dedica a tratar das questões relativas ao “corpo”. Para tanto, recorrerei primeiramente a reflexões extraídas de uma experiência educativa realizada em uma penitenciária,¹⁶ uma vez que esta se configura também como uma instituição pública voltada para o desenvolvimento humano, no entanto despida de qualquer pudor e dignidade no trato das pessoas que lá se encontram reclusas. O funcionamento explícito da penitenciária deixa transparecer qual concepção e representação as instituições públicas fazem do corpo, fornecendo-nos valiosas situações para avaliarmos os princípios éticos e filosóficos vigentes na nossa sociedade.

Assim, este texto mostrará como a penitenciária se dedica em atualizar a noção moderna de “indivíduo” e “corpo” na nossa sociedade para, disso, intuirmos de que maneira o ensino de arte pode efetivamente intervir na realidade do corpo contemporâneo. Dividido em três partes e utilizando autores de diversas áreas, apresentarei (1) o contexto penitenciário brasileiro, (2) problematizando o estatuto do corpo praticado dentro do mesmo em contraste à condição do corpo contemporâneo, (3) finalizando com uma análise crítica do ensino de arte preocupado em operar artisticamente sobre o corpo.

¹⁶ No segundo semestre do ano de 2014 o autor atuou como professor voluntário de artes em um curso extracurricular elaborado pelo mesmo como parte do seu trabalho de conclusão de curso de graduação em artes visuais (licenciatura) da ECA-USP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Sumaya Mattar. Interessados em terem acesso a uma versão digital do trabalho poderão solicitá-lo diretamente ao autor através do seu e-mail pessoal.

Para que serve o presídio?

A penitenciária é uma instituição desconhecida por quase todos os brasileiros. Criada e gerida pelos governos federal e estadual, seu funcionamento silencioso nos faz esquecer que as cadeias são tão públicas quanto as escolas e os hospitais. Com orgulho, reivindicamos a melhoria da educação e da saúde públicas, mas nos esquecemos de olhar para a penitenciária ou até, em alguns casos, defendemos a precarização dos espaços prisionais para excluir qualquer possibilidade de conforto para a pessoa presa. Todavia, tal comportamento negligente ou violento para com as penitenciárias não é culpa exclusiva dos civis: de forma programada, a figura do delinquente é construída pela própria instituição e por algumas mídias que evocam a imagem de uma pessoa extremamente destrutiva e desestabilizada, devendo, portanto, permanecer reclusa da sociedade.

Volvendo-nos para o perfil da população carcerária brasileira podemos extrair uma outra faceta da realidade que desmistificaria esse “bandido” como alguém de caráter corrompido. Atualmente contamos com uma população carcerária de 567.555 pessoas presas pelo Brasil.¹⁷ Um número extremamente alto¹⁸ e que não está em nada relacionado com uma quantidade elevada de criminosos no nosso território, mas tão somente com uma política de encarceramento massivo que prolonga as mazelas enfrentadas pelas populações mais pobres e menos escolarizadas. O último levantamento detalhado do perfil da pessoa presa brasileira¹⁹ mostrou que apenas 7% dos encarcerados conseguiu concluir o ensino médio, ao passo que 12% possuíam ensino fundamental completo e 45% da população carcerária não possuía sequer o ensino fundamental completo.

¹⁷ Dados retirados do último levantamento realizado pelo Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/pessoas_presas_no_brasil_final.pdf. Acessado em 21/01/2016.

¹⁸ Somos a 4ª maior população prisional do mundo (desconsiderando as prisões domiciliar), ficando atrás apenas dos 1º Estados Unidos, 2º China e 3º Rússia. Interessante notar que mesmo os EUA tendo uma população quatro vezes menor que a chinesa, ainda assim sua população carcerária possui 500.000 pessoas a mais que a da China. Tal disparidade revela que o encarceramento não está somente relacionado às diferenças socioeconômicas, mas também às políticas de encarceramento vigentes em cada país.

¹⁹ Disponível em: <http://participacao.mj.gov.br/pensandoodireito/wp-content/uploads/2013/02/Volume-44-Relat%C3%B3rio-final.pdf>, acessado em 21/01/2016.

Estas proporções inversas (quanto maior a escolaridade, menor a possibilidade de ser preso) deixam explícita que a criminalidade não é uma questão moral, ética ou psicológica a ser resolvida, mas primeiramente uma conjuntura de fatores sociais, históricos, culturais e, sobretudo, educacionais que competem ao governo e à sociedade civil como um todo articular.

Poucos são os textos jurídicos que tratam da *função* da penitenciária, ao passo que muito se diz dos deveres e direitos da pessoa presa. A lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, conhecida como Lei da Execução Penal (LEP), versa no art.10 que “A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”;²⁰ e disso discorre sobre a assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa (inclusive aos egressos). O discurso oficial que justifica o cárcere é o da correção do delinquente para evitar novos crimes, auxiliando-o no retorno à “sociedade livre”. Entretanto, tal posicionamento tropeça em duas questões: 1) O que há para ser corrigido na pessoa presa? 2) Qual o sentido existente nesta ação de retirar uma pessoa do convívio social (durante anos ou décadas) para depois fazê-la retornar a um convívio supostamente harmônico que não foi praticado nesse tempo todo?

Numa sociedade como a nossa – extremamente veloz e competitiva, que a cada ano sofre uma nova revolução tecnológica/comunicativa (e, portanto, cultural), repleta de migrações intercontinentais e cada vez mais populosa –, estar recluso por alguns anos resulta na total inarticulação da pessoa presa, cortando todas suas possibilidades de expressão e ação numa sociedade que ela desconhecerá no momento em que concluir sua pena.

Além disso, a mesma lei garante a obrigatoriedade do ensino fundamental a toda pessoa presa que ainda não o possuir. Porém, a grande maioria dos presídios não consegue, por falta de iniciativa da própria instituição e por falta de recursos estaduais e federais, oferecer uma sala de aula com vagas suficientes para todos seus internos. Assim, uma vez que as penitenciárias não conseguem cumprir com seus próprios deveres, deveres estes que de fato diminuiriam a criminalidade,²¹ qual

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm, acessado em 21/01/2016.

²¹ Segundo o último levantamento (2013) do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o percentual de reincidência no Brasil é de 47,4%; ou seja, a cada dois presos no Brasil, um

a sua função no atual contexto senão a de retirar a maioria da população vulnerável das ruas, trancafiá-la em cubículos durante anos com outras dezenas de condenados, mortificar seus corpos para, em seguida, devolvê-los às ruas sem escolaridade, sem profissionalização e sem qualquer outro tipo de formação que os munissem de ferramentas para agirem autonomamente na edificação das próprias carreiras?

A carne do corpo na cadeia

O que nos interessa extrair dessas breves explanações quanto à penitenciária é o seguinte: uma instituição que – incumbida de assegurar legalmente o desenvolvimento humano e a reintegração à sociedade dos que foram condenados – remete toda a culpa e a punição para uma única pessoa, desconsiderando todo seu contexto escolar, econômico e social, impondo-lhe uma restrição de liberdade calculada em datas no calendário e não em programas de estudo e profissionalização, deixa explícita sua concepção de corpo e indivíduo herdados do período em que foi fundada (século XVIII).

Foucault, no seu famoso livro *Vigiar e punir*, faz uma genealogia da instituição prisional, revelando-nos as transformações que vieram embutidas nos discursos da reforma penal ocorrida no período do Iluminismo na França.²² Se até o século XVII o suplício do corpo era uma das principais vias de punição, no século XVIII e de forma bastante rápida, relata o autor, inicia-se uma reforma jurídica que terminaria por eliminar os castigos físicos. No entanto, apesar de uma penalidade suavizada, mais “humana”, o que se apresentava era, paulatinamente, uma nova “economia” do poder de castigar:

(...) fazer da punição e da repressão das ilegalidades uma função regular, coextensiva à sociedade; não punir menos, mas punir

deles já cometeu uma ou mais infrações. Disponível em: www.institutoavantebrasil.com.br/brasil-reincidencia-de-ate-70/, acesso em 21/01/2016.

²² Apesar de o autor se utilizar apenas do contexto e dos documentos franceses, tais análises são de grande contribuição para a compreensão do contexto penitenciário moderno e ocidental como um todo, uma vez que tal instituição sofreu discretas transformações desde sua fundação, sendo o modelo para a punição da maioria dos países do ocidente na modernidade e, hoje, no mundo.

melhor; punir talvez com uma severidade atenuada, mas para punir com mais universalidade e necessidade; inserir mais profundamente no corpo social o poder de punir. (FOUCAULT, 2013, p. 79)

Ao longo do livro, Foucault mostra um poder judicial não mais voltado à expiação dos crimes/pecados por meio do sofrimento do corpo, mas antes um poder autorizado a intervir diretamente sobre algo maior que o corpo: a própria vida. Foi assim que “O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (*Ib.*, p. 16), sendo ainda este o modelo vigente na nossa sociedade.

Assomando-se a este contexto iluminista, é também dessa mesma época de instauração dos primórdios da lógica capitalista e formação da emergente burguesia que o corpo passará a figurar como uma propriedade particular: o processo de individuação faz parte da tomada de posse do corpo contida no sistema político e metafísico da modernidade que se esforçava para desligar o indivíduo de relações servis do passado.

O corpo clássico suportava um movimento histórico de ruptura das ligações forçadas, dos escravos, das mulheres, dos servos da gleba etc. A noção de indivíduo era um fator essencial neste contexto. Hobbes sustenta que o indivíduo se funda, em última instância, no corpo, considerado como uma propriedade, sendo mesmo o modelo de toda a propriedade. (MIRANDA, 2011, p. 151)

Ou seja, acompanhada das mudanças percebidas no campo jurídico e econômico estava sempre uma alteração no estatuto do corpo. Com o preço de se tornar um corpo livre, o indivíduo (aquele que não pode ser dividido e, portanto, um ser autárquico) abriu mão de todas as ligações – voluntárias e compulsórias – que possuía com a cultura. Resulta-nos deste cenário a concepção moderna do corpo elaborada durante séculos, cujas fronteiras estão bem delimitadas e apartadas do restante que comporia o nosso ser, como se houvesse pouca ou nenhuma interação

com o ambiente, com a sociedade, com as escolhas e contingências de cada indivíduo.

Herdamos de tal período a concepção de corpo moderno, aquele que, assim como o sujeito racional cartesiano, teria a capacidade autofundadora, prescindindo de qualquer relação com a cultura para poder existir. Ora, os incontáveis pensadores das últimas décadas já nos apresentaram a falência de tal concepção.²³ Entretanto, a penitenciária parece insistir na mesma concepção de corpo e sujeito da modernidade – daí sua insuficiência no trato com a criminalidade contemporânea. Ao retirar a pessoa sentenciada de circulação, aprisionando-a durante anos, impedindo-a de quase toda comunicação com o exterior, a instituição penitenciária termina por anular a existência da pessoa presa, não só durante o cumprimento de sua pena, mas sobretudo no seu período egresso, quando não terá possibilidades de se inserir em quase nenhum contexto sociocultural.

Em poucas palavras, a cadeia tem hoje a função única de retirar corpos de circulação para transformá-los em meros amontoados de carne, devolvendo-os para a rua, quiçá, com seus recursos fisiológicos e nada mais.

O ensino contemporâneo de arte

O corpo individual faz parte do programa de controle biopolítico geral. O indivíduo é peça necessária, fundante e fundada, da modernidade. E a penitenciária enquanto instituição pública, assim como o é a escola, resguarda em partes sua função de atualizar a agenda moderna e seus mecanismos de controle. Ao perceber que são as instituições quem fundam determinadas subjetividades, realocamos a problemática do sujeito para a instituição, reconhecendo os complexos processos de subjetivação na contemporaneidade que se dão transversalmente entre indivíduos, grupos, máquinas, mídias, instituições (GUATTARI, 2012). Mais do que isso, precisamos reconhecer também que o capitalismo contemporâneo produz as subjetividades sobre as quais irá operar, prevendo, inclusive, o conjunto de ações

²³ Um grande número de autores complexificaram a compreensão do sujeito contemporâneo ao longo do século XX e, sobretudo, no século XXI. Para não perdermos o foco, fiquemos apenas com alguns sobrenomes: Foucault, Guattari, Derrida, Stern, Merleau-Ponty, Lazzarato, Hall, Butler etc.

que se acreditarão na contracorrente, alimentando-se das insurgências para melhor se instaurar.

Considerando a maioria dos discursos dos professores de arte, não estaria o ensino de arte quase sempre voltado para a “subjetivação” (e outros nomes correlatos que visam à estruturação de um sujeito, como empoderamento, conscientização ou expressão)? Nesse contexto brevemente apresentado, não seria a função da arte e da educação, na contemporaneidade, proverem experiências que dessubjetivassem uma subjetividade forjada como engrenagem da máquina social que a controla?

“(…) Não haveria experiências nas quais o sujeito possa se dissociar, quebrar a relação consigo mesmo, perder sua identidade?” (FOUCAULT *apud* PELBART, 2013, p. 208). A crítica de Foucault se desvia do determinismo do “sujeito psicológico”, do “sujeito do conhecimento” e do “sujeito transcendental” para agir numa lógica que reconhece também a importância política dos processos de dessubjetivação contidos na experiência, uma vez que a escapatória possível no contexto biopolítico (o qual necessita da resistência para se conformar cada vez mais) seria sobremaneira a contraprodução, a desarticulação dos dispositivos²⁴ de subjetivação dominantes.

À constatação de que “o corpo está esquecido” nos processos educativos não podemos contrapor, portanto, uma exploração de “primeiro grau”, colocando-o para dançar ou se tocar vez ou outra numa aula tematizada pelos suportes que competem diretamente ao corpo. Seja no presídio ou na escola, sessões esporádicas de vivências corporais apenas garantem a continuidade do funcionamento das repressões operantes no contexto institucional e social. O corpo carrega consigo, em si, o *ethos* que erigiu a lógica moderna e individualista, a mesma que fundamentou e fundamenta as catástrofes ambientais, o atual urbanismo, o sistema jurídico punitivo e tantas outras mazelas metropolitanas

²⁴ “Aquilo que procuro individualizar com este nome [dispositivo] é, antes de tudo, um conjunto absolutamente heterogêneo que implica discursos, instituições, estruturas arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas, em resumo: tanto o dito como o não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se estabelece entre estes elementos (…).” (FOUCAULT *apud* AGAMBEN, 2009, p. 28).

advindas de um mito purista que separa o sujeito do objeto, o corpo do ambiente, o humano do mundo.

Desse modo, à arte e ao ensino de arte cabem destruir a noção moderna do corpo ainda operante nas estruturas das instituições escolares, prisionais e urbanas. Não mais destinada à expressão e seus correlatos, não mais destinada à subjetivação de seres saturados de subjetivação, não mais responsável por nos apresentar novos suportes, não mais responsável por investigar memórias de um inconsciente fictício, não mais encarregada de representar, refletir, demonstrar, fazer, ressignificar, apreciar, reler, mas ao ensino de arte cabe estritamente a função de *criar*. E a criação aqui entra como resistência:

Mas o que significa resistir? É antes de tudo ter a força de des-criar o que existe, des-criar o real, ser mais forte do que o fato que aí está. Todo ato de criação é também um ato de pensamento, e um ato de pensamento é um ato criativo, pois o pensamento se define antes de tudo por sua capacidade de des-criar o real. (AGAMBEN *apud* PELBART, 2013, p. 296)

O ato de criação, assim, é também uma resistência que des-cria o real posto. Dada a quase onipresença do “corpo” em todos os discursos da contemporaneidade, não faz mais sentido tomá-lo enquanto um tema, já que não é mais algo a ser perscrutado (como o fora na modernidade), mas o próprio lugar de toda “(r)existência”. Assim, ao ensino de arte cabe a função de criar (e resistir) para abrir outros vetores de subjetivação. Ao ensino de arte cabe a função de desarticular a figura que erigiram para o corpo, o qual passou a justificar a atual forma de ensino e encarceramento. Em suma, ao ensino de arte na contemporaneidade cabe, se se quiser libertário, fazer do corpo não um suporte expressivo de um sujeito, não uma representação do político, mas sim a própria topografia na qual intervir para redimensionar e redistribuir os territórios do comum.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Ed. 34, 2010.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins fontes, 2010.
- FOUCAULT, Michel. Trad. Raquel Ramallete. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Ed. 34, 2012.
- MIRANDA, José Bragança de. **Corpo e imagem**. São Paulo: Ed. Annablume, 2011.
- NANCY, Jean-luc. Trad. Tomás Maia. **Corpus**. Lisboa: Vega, 2000.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: cartografias do esgotamento**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.
- ROSE, Nikolas. **Inventando nossos eus**. In: TADEU, Tomaz (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SÁ, Alvino Augusto de *et al.* **GDUCC - Grupo de diálogo Universidade-Cárcere-Comunidade: uma experiência de integração entre a sociedade e o cárcere**. Brasília: Brasil. Ministério da Justiça, 2013.

**ARTE E PERCEPÇÃO AMBIENTAL PARA FUNCIONÁRIOS DA USP,
NO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

Francisca Carolina do Val
Sergio Rosso

Breve histórico

Em 2009, foi criada uma oficina de arte, no Instituto de Biociências da USP, pelo então diretor Prof. Welington Delitti, como parte dos objetivos de melhorar a qualidade de vida dos funcionários não docentes da instituição. A iniciativa foi inspirada no sucesso do coral do IB, também criado pelo Prof. Welington. A partir de 2013, a oficina foi cadastrada na Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP, como curso de difusão cultural “Percepção ambiental e arte”, sob a responsabilidade do Prof. Sérgio Rosso, do Departamento de Ecologia (IB USP), com a colaboração da Prof^a. Francisca C. do Val.

Criação artística, percepção ambiental, qualidade de vida e inclusão social

A oficina de Arte do IB é um projeto de extensão universitária e tem como principal objetivo a melhora da qualidade de vida e a inclusão sociocultural dos funcionários não docentes da instituição, por meio do incentivo a práticas artísticas incorporadas à percepção ambiental.

Acredita-se que a prática artística por meio do planejamento, do raciocínio e da execução dos trabalhos, bem como de outros estímulos intelectuais deva contribuir para a redução do estresse, do envelhecimento precoce e das “doenças da alma” criados pela sobrecarga de atividades repetitivas, não criativas, do dia a dia. “(...) O exercício criador não deixa que no sujeito se instale uma visão desencantada do mundo, convidando-o a participar ativamente da formulação de novas possibilidades.”. (MATTAR, 2010, p. 190)

Por meio da prática artística e de vivências em sala de aula e no campo, foram divulgados conceitos básicos da ecologia e da conservação ambiental, estimulando a reflexão, o desenvolvimento de ideias próprias e a compreensão da natureza, a partir de observações e de registros artísticos. O fazer artístico promove a percepção ambiental.

Desenvolvimento do projeto, metodologia

Faz sentido o que a Prof^a. Ana Mae Barbosa diz, que arte não se ensina (BARBOSA, 2010), entretanto, apenas “deixar fazer” não leva a lugar algum. A expressividade é uma conquista.

A arte vai penetrando e organizando a inteligência, o universo afetivo e emocional das pessoas, preparando-as para entender outros campos do conhecimento.

Nos quatro primeiros anos de existência, a oficina “Percepção ambiental e arte” tomou forma com a prática do fazer artístico, como um lazer cultural, adotando-se a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa. Não se pretendeu formar artistas, mas simplesmente contribuir com os primeiros passos da educação visual dos participantes.

O grupo, bastante heterogêneo, incluiu pessoas de escolaridade diversa, na maioria carente de informações básicas. O relacionamento praticado foi o de aprendizado recíproco, com os alunos aprendendo com a professora, e esta aprendendo com os alunos.

Estimulando a observação de plantas, animais e paisagens ao redor do Instituto (IB), foram disponibilizados materiais, e os participantes encorajados a descobrir suas preferências no decorrer da apresentação das diversas técnicas. O desenvolvimento dos trabalhos foi acompanhado pela professora e cada pessoa procurou encontrar seu próprio caminho durante as atividades propostas.

As aulas práticas em horário de almoço, uma ou duas vezes por semana, incluíram a realização de desenhos, noções de sombreamento e de perspectiva, pintura em aquarela e tinta acrílica, entalhe de madeira para matrizes de xilogravura, impressão de xilogravura, serigrafia, pintura direta e com moldes vazados sobre tecidos e aguada de nanquim a pincel (sumiê).

Os participantes tiveram também a oportunidade de apreciar, durante as aulas, trabalhos clássicos de ilustradores científicos e de outros artistas, em publicações disponibilizadas pela bibliotecária Nelsita Trimer, frequentadora da

oficina. As consultas aos livros e revistas podem ter estimulado uma das participantes a se alfabetizar.

Após a formalização da oficina de arte como curso de difusão cultural ligado ao Departamento de Ecologia, nos últimos três anos, surgiu a necessidade de se ampliar a divulgação de conhecimentos científicos. A Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária divulgou o curso e houve um aumento relativo no número de participantes, incluindo novos estudantes e técnicos de nível superior do IB, além de um pequeno número de pessoas de fora da USP. A frequência mínima obrigatória durante as aulas tornou-se um problema para alguns funcionários não docentes e para a professora, apesar de o período das aulas continuar a ser em horário de almoço

Exposições, viagens de campo e outras visitas

As exposições foram oportunidades de orgulho para os funcionários participantes, que convidaram seus colegas e até alguns familiares para as visitas. Entretanto, mesmo as exposições montadas nos espaços do IB foram raramente visitadas pelo corpo docente da instituição.

Entre 2009 e 2015, foram organizadas seis exposições com trabalhos realizados pelos funcionários da oficina/curso e eventualmente por alguns artistas profissionais convidados.

Destacaram-se três mostras coletivas em sintonia com a Semana de Arte e Cultura da USP (PROCEU): “Arte e Astronomia”, em 2009, ano internacional da Astronomia; “Arte e Meio ambiente”, em 2012, com material da viagem à cidade histórica de Cananéia e ao Parque Estadual da Ilha do Cardoso, quando também foram gravadas entrevistas curtas com todos os participantes da oficina, e “Bichos, plantas, ecologia, percepção e arte”, em 2013, no Museu Florestal Octávio Vecchi, com trabalhos realizados no próprio Horto Florestal da Cantareira, e na viagem de campo ao Parque Estadual Restinga de Bertiooga, ao Forte histórico de São João e à praia de Guaratuba.

Em 2010, um grupo de funcionários visitou a exposição de pintura em telas da artista, muralista e grafiteira Nina Pandolfo, na Galeria Leme, próxima à Cidade Universitária. Outro grupo visitou a mostra coletiva de pinturas e esculturas no Centro Britânico, no Bairro de Pinheiros. A principal atividade de campo no período foi a visita ao “Museu Casa da Xilogravura”, em Campos de Jordão, onde ainda há remanescentes de matas de araucária. Nos últimos dois anos, teve início a colaboração com a Prof^a. Bia Camargo para ministrar algumas aulas práticas de cerâmica, e visitas ao seu atelier, próximo à entrada da Cidade Universitária. Devido à prolongada greve na USP em 2014, as únicas saídas da sala de aula foram para o atelier de cerâmica e não foram montadas novas exposições. Em 2015, além das visitas ao atelier de cerâmica, foram realizadas duas visitas dentro do campus; uma ao Museu Oceanográfico da USP e outra à Biblioteca Brasileira (Mindlin) onde aconteciam duas exposições de arte.

Arte e Ciência

Arte e Ciência caminharam juntas no desenvolvimento das civilizações e compartilham dos processos básicos da observação acurada e da reflexão. O zoólogo suíço Louis Agassiz (1807-1873), que fazia uso do desenho em suas expedições, considerava que a melhor ajuda para os olhos era um lápis bem apontado. Realmente se aprende a ver quando se tenta desenhar o que se vê; a mente instrui os olhos e vice-versa. Interações culturais sempre aguçaram a percepção humana (MAZZEO, 1967).

A relação entre a educação artística e a educação ambiental pode não ser óbvia para muitas pessoas, mas talvez seja facilmente entendida entre os biólogos. São bem conhecidos exemplos de artistas que se tornaram cientistas e de cientistas que, por meio do estudo da natureza e da representação do mundo natural, muito contribuíram para o patrimônio artístico da humanidade. Esses artistas-cientistas ilustraram paisagens, plantas, animais, estruturas internas dos organismos etc., com desenhos, pinturas a óleo, aquarelas e gravuras que fazem parte do nosso acervo cultural.

Se Arte e Ciência são expressões da inteligência humanas, a Arte é um caminho mais livre, pois inclui dimensões do inconsciente.

Diversidade cultural, espontaneidade e processo criativo

Não faz parte dos objetivos do projeto da oficina de arte do IB a compreensão dos múltiplos aspectos do intrincado processo criativo dos participantes, mas importaria avaliar se as atividades criativas contribuíram para a humanização, a valorização dos indivíduos no contexto da universidade, o aumento de sua autoestima e, em última análise, para sua inclusão sociocultural.

Numa escala entre sujeitos com dificuldade de realizar trabalhos artísticos criativos e sujeitos espontâneos, observou-se que os participantes com menor nível de escolaridade tiveram maior facilidade na realização dos trabalhos. Essa observação foi encontrada anteriormente por outros professores e pesquisadores.

Acredita-se que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo contribua tanto para sua humanização como para a compreensão de um ser/estar cultural, sendo o ensino da arte um dos campos privilegiados para desencadear estas funções (KEHRWALD, 2012).

Considerações finais

Recentemente, surgiu a necessidade de refletir, discutir e estruturar a pesquisa com os dados das observações, ações, percepções, e emoções acumuladas nesses sete anos de vivências com os alunos e foi muito importante voltar ao “Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação”, coordenado pela Profa. Sumaya Mattar (ECA). Nesta etapa, foram inspiradores um dos trabalhos da Prof^a. Ana Amália (BARBOSA, 2007) e as discussões sobre parte do trabalho de doutorado do Prof. Guilherme Nakashato, que analisa um “curso de especialização em arte/ educação como campo de pesquisa”.

Tomando como exemplo um dos procedimentos do Prof. Guilherme, foram realizadas novas entrevistas curtas com diversos participantes da oficina do IB, com

o objetivo de avaliar a relevância que as atividades da oficina tiveram para os indivíduos.



Visita ao Horto florestal da Cantareira – Fotografia de Francisca Val

Para alguns entrevistados, as atividades artísticas foram momentos de grande alegria por terem conseguido idealizar e criar “arte” com as próprias mãos, outros passaram a enxergar o meio ambiente de forma diferente. Muitos apontaram a cerâmica como atividade predileta. Em um caso, a funcionária procurou alfabetizar-se e passou a ler os textos dos livros de arte. Um dos alunos mencionou que gostaria de trabalhar pela percepção ambiental e torná-la mais lúdica. Sem dúvida, as viagens de campo aos parques estaduais e ao Horto Florestal, entrar na mata, conhecer o mangue e observar animais e plantas na natureza foram oportunidades inéditas para muitos. Parte dos funcionários não teve educação artística na infância ou adolescência e pouco aprofundamento em estudos de biologia.

Provocar ou instigar o outro a pensar seus caminhos nos obrigou a refletir sobre nossos próprios passos. Entre os resultados, destacamos o prazer de compartilhar e fazer arte e de transmitir conhecimentos científicos básicos a um

público bastante heterogêneo, inclusive carente de diálogo com colegas em funções ou cargos mais valorizados dentro da própria universidade. A equipe acredita que esse tipo de atividade é importante enquanto forma alternativa de compensação para a crescente falta de contato da população com os ambientes naturais em seu entorno, crucial para o exercício da cidadania no plano ambiental, e para a cada vez mais restrita sensibilidade em relação a aspectos que transcendem os simples fatos do cotidiano.

Referências

Barbosa, Ana Amália Tavares Bastos. **O Ensino de Arte e de Inglês**. São Paulo: Cortez, 2007.

Chaga dos Anjos, Ana Cristina. **Arte Educação e Educação Ambiental**: uma reflexão sobre a colaboração técnica e metodológica da Arte Educação para a Educação Ambiental (Dissertação de Mestrado, ECA/USP, 2010).

Kehrwald, I.P.. **Processo criativo e ensino de Arte**: mudanças e permanências.

[artenaescola.org.br/sala de leitura/artigo/artigo.php?id=69372](http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigo/artigo.php?id=69372)

Acesso em 27/03/2016.

Mattar, Sumaya. **Sobre Arte e Educação**: entre a oficina artesanal e a sala de aula.

Campinas: Papirus, 2010.

Mazzeo, J. A.. **The Design of Life, major themes in the development of biological thought**. New York: Pantheon Books, 2012

**MEMÓRIAS, DESVIOS E DESCOBERTAS: A EXPERIÊNCIA
(TRANS)FORMADORA NO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
ARTE/EDUCAÇÃO DA ECA/USP (1984-2001)**

Guilherme Nakashato

*Você não é de bugre? – ele continuou.
Que sim, respondi
Veja que bugre só pega por desvios, não anda em
estradas –
Pois é nos desvios que encontra as melhores
surpresas e os ariticuns maduros.*

Manoel de Barros

Introdução

O presente texto é um fragmento da pesquisa de doutorado em desenvolvimento sobre a história e as experiências educativas suscitadas no Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP, que esteve ativo entre 1984 a 2001. Este estudo partiu, inicialmente, do desejo de conhecer mais profundamente este curso, que tive a oportunidade de vivenciar intensamente como aluno em 2001 (a última turma, sem sabê-lo) e que iria marcar inexoravelmente minha vida como pessoa e como educador, a partir de então. Um fragmento narrativo desta marca será apresentado na segunda parte deste artigo. Na primeira busco tecer algumas considerações sobre as ideias de três autores que se debruçaram sobre a questão da narrativa como chave epistemológica de compreensão do próprio homem no mundo: Walter Benjamin, Regina Machado e Paul Ricoeur. Suas obras têm me mobilizado a pensar o desenvolvimento deste estudo, sobretudo em relação ao feliz encontro com a “narrativa” como conceito primordial para se construir efetivamente uma história do curso e de fazer emergir as experiências significativas que permaneceram nas memórias das pessoas que estiveram envolvidas. A necessidade deste encontro foi somente possível, pois uma limitação foi identificada logo no início dos trabalhos: os documentos registrados que tive acesso sobre o curso perfaziam uma vasta reunião de papeis, tanto nos arquivos da Comissão de Cultura e Extensão da ECA (CCE/ECA), quanto nos do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação (NACE/NUAPE), em grande maioria de natureza organizacional sobre o seu funcionamento ao longo dos anos, mas que pouco diziam sobre as concepções de ensino de arte e, menos ainda, das

experiências mobilizadas durante as aulas. Em outras palavras, pelos papéis podemos interpretar como o curso se estabeleceu e manteve seu funcionamento durante o período, embora não revelem as preciosas singularidades que as pessoas vivenciaram e compartilharam. A narrativa surgiu, então, como uma real possibilidade de se buscar este outro viés significativo, aflorado pelo esforço da memória daqueles que estiveram envolvidos no curso ao longo de sua história. Mas, como a narrativa, de fato, poderia contribuir para esta reflexão? Que aspectos narrativos podemos tomar como base para um olhar renovado para as nossas próprias experiências que nos afetam e se fundem com a nossa própria percepção de ser e estar no mundo? Eu, pesquisador e testemunha do Curso de Especialização, poderia ser um narrador desta história, afinal de contas? São estas questões que motivaram esta escrita.

A narrativa como construção da história

Desde a aurora da humanidade, em meio a agruras da dura sobrevivência, o homem tem buscado formas de interagir no mundo, ultrapassar barreiras de sua existência e, por fim, permanecer. É de se supor que uma das maiores conquistas do homem para esta superação foi finalmente conseguir se comunicar e estabelecer o diálogo entre as pessoas (cuja falta, na verdade, continua sendo o desafio arquimilenar da humanidade). Esta valiosa conquista não apenas libertou o homem de sua condição de ser no eterno presente – uma espécie animal no sistema natural –, como permitiu que enxergasse além das fronteiras de seu tempo de vida e percebesse que poderia perpetuar suas formas de existência. Daí nasce a tradição, a cultura, a educação e o desejo de prevalecer sempre, impulsionando sua própria transformação, fazendo com que a humanidade atravessasse, não sem conflitos, os percalços dos caminhos que levaram até o mundo como vivemos hoje. A narrativa surge, então, como uma das formas mais intrínsecas desse processo de desenvolvimento, carregada de memórias, imaginações, experiências, afetividades, reflexões e sentidos – a humanidade podia contar, perpetuar e transformar sua história: o homem tem sentido.

Walter Benjamin, no célebre ensaio “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, de 1936, desenvolve importante reflexão sobre a narrativa (sobretudo, da tradição oral) como forma de excelência para uma relação social que valorizasse o compartilhamento de experiências, cujo gradual desaparecimento na sociedade industrial constitui como um dos motivos da crise de valores enfrentada na época e que podemos perceber até os dias atuais. A partir do trabalho de pesquisa e análise de contos tradicionais russos realizados por Leskov no século XIX, Benjamin argumenta sobre o poder de transformação que a narrativa detém em seu cerne: “a faculdade de intercambiar experiências” (1985, p. 198). É justamente a desvalorização desta troca essencial que o autor identifica como um dos aspectos da falência das relações sociais.

(...) o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (...) O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. (BENJAMIN, 1985, pp. 200-201)

O resgate da narrativa, desta sabedoria advinda das experiências das pessoas – o “lado épico da verdade” –, torna-se, portanto, tarefa primordial para o homem aprumar-se para enfrentar os desafios da vida. Missão também de uma educação que reaproxime as pessoas de suas vivências compartilhadas em prol do desenvolvimento mútuo, que vai além da transmissão de informação, mas que provoque a transformação de si e do outro pela sabedoria e pelo encanto que as narrativas potencialmente se edificam.

Regina Machado pesquisou o valor das narrativas como proposta de formação de educadores, articulando a arte de narrar com a “reflexão dos professores sobre conceitos fundamentais ligados ao exercício de sua função” (2004, p. 14). Dentre esses conceitos fundamentais, Machado chama a atenção para a necessidade de explorar e desenvolver a “imaginação criadora” (2004, p. 25) no encontro das pessoas com as narrativas, em especial os contos tradicionais: “(...)

a função da narrativa não é concretizar os problemas, mas fornecer um exemplo da função da imaginação dentro da experiência unitária do aprender” (MACHADO, 2004, p. 189). Em suma, a experiência do ensinar e do aprender precisa urgentemente da renovação dos laços entre a razão (tão arraigada na educação tradicional) e a imaginação.

(...) a função da imaginação não seria pensada a partir de uma racionalidade em formação, ou seja, não se prestaria a ser uma instância auxiliar do pensamento científico, subordinada ou entendida com um estágio infantil, pré-lógico. Ao contrário, a imaginação deve ser vista como a faculdade de formar imagens que ultrapassam a percepção medíocre da realidade. (MACHADO, 2004, p. 190)

Paul Ricoeur, em seu complexo estudo teórico sobre o assunto, aponta a imaginação como ferramenta indispensável para a construção de uma narrativa, seja ela histórica ou ficcional. Dialoga com a ideia de imaginação criadora de Machado ao propor a “imaginação produtiva” como base para o ato configurante da narrativa, bem como a necessidade de aproximar o racional e o intuitivo:

(...) a imaginação produtiva tem fundamentalmente uma função sintética. Ela liga entendimento e intuição, gerando sínteses a um só tempo intelectuais e intuitivas. Também a composição da intriga gera uma inteligibilidade mista entre o que já denominamos a chave de outro, o tema, o “pensamento” da história narrada e a apresentação intuitiva das circunstâncias, dos caracteres, dos episódios e das mudanças de fortuna que constituem o desenlace. (RICOEUR, 2010, v. 1, p. 119)

Para o pensador francês, a função narrativa permeada pela imaginação produtiva, constitui uma certa tradição, entendida como “transmissão viva de uma inovação sempre suscetível de ser reativada por um retorno aos momentos mais criativos do fazer poético” (RICOEUR, 2010, v.1, p. 119). A narrativa está, portanto,

conectada à imaginação e ao exercício da composição poética. Estas considerações foram desenvolvidas em uma de suas obras mais conhecidas, intitulada *Tempo e narrativa*, pressupondo que o homem somente compreende sua inscrição no processo temporal do universo ao construir formas elaboradas de narrativas: “o tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal” (RICOEUR, 2010, v. 1, p. 9).

Podemos inferir que, se estendermos a experiência totalizante do tempo que se funde com o questionamento da própria existência, a narrativa torna-se imprescindível para a compreensão do homem sobre si mesmo, ou seja, ao narrar é que podemos, finalmente, exercer nossa reflexão sobre estar no mundo.

Diferentemente de Benjamin, que enxerga o desmoronamento das grandes narrativas frente às necessidades imediatistas da sociedade, Ricoeur aponta para a transformação poética própria das narrativas como inesgotável capacidade de sobreviver, enquanto o homem existir, “[...] a função narrativa pode se metamorfosear, mas não morrer. Pois não temos a menor ideia do que significa uma cultura em que não se soubesse mais o que significa *narrar*” (2010, v. 2, p. 50 – grifo do autor)²⁵.

São dois os conceitos que Ricoeur identifica a partir de suas leituras sobre a *Poética*, de Aristóteles, tomados para fundamentar sua tese: o da composição da intriga (*mýthos*) e o da atividade mimética (*mímesis*) (2010, v. 1, p. 57). O primeiro se refere à construção de um texto para uma narração, num processo de escolha e organização dos acontecimentos (agenciamento de fatos) que permite o encontro de personagens, ações, situações e reviravoltas (concordância discordante), constituindo um todo uno, com começo, meio e fim. Segundo Marialva Barbosa, que buscou na teoria ricoeuriana, o aporte para suas pesquisas sobre a história da comunicação, a intriga pode ser definida como uma “unidade inteligível que conjuga

²⁵ Torna-se indispensável esclarecer que são reflexões distintas em relação às narrativas. Enquanto Benjamin pensa a partir dos estudos de Leskov sobre as narrativas orais da tradição russa, Ricoeur analisa a narrativa registrada em textos escritos (historiográficos e ficcionais), mas não ignora a cultura oral. Por sua vez, Benjamin aponta o consumo de gêneros literários modernos (romance, folhetim, jornal etc.) como uma das mudanças de comportamento social que diminuiu o interesse e a valorização das formas narrativas orais (BENJAMIN, 1985, p. 201).

circunstâncias, finalidades, meios, iniciativas, consequências não-desejadas, ou nas suas próprias palavras, ‘o ato de tomar em conjunto’ (conjugar) os ingredientes da ação humana, que na experiência diária aparecem muitas vezes como heterogêneos e discordantes” (2006, p. 141).

O segundo, a atividade mimética, parte de um olhar sobre a *mímesis* aristotélica que diverge do caráter imitativo do pensamento platônico – enquanto na *República* de Platão, em especial nos livros III e X, a *mímesis* era compreendida como a “arte de enganar”, na *Poética*, Aristóteles apresenta uma nova orientação para este conceito, como uma forma de criação e uma “atividade que ensina” (RICOEUR, 2010, v.1, p.62, nota 8).

(...) o *mýthos* é posto como complemento de um verbo que quer dizer compor. A poética é assim identificada, sem maiores formalidades, à arte de “compor intrigas”. A mesma marca deve ser conservada na tradução da *mímesis*: quer se diga imitação ou representação (como nos últimos tradutores franceses), o que se deve entender é a atividade mimética, o processo ativo de imitar ou de representar. Portando, deve-se entender imitação ou representação em seu sentido dinâmico de composição da representação, de transposição em obras representativas. (RICOEUR, 2010, v.1, p. 59).

Inicialmente associada ao gênero da tragédia, Ricoeur abrange o conceito de composição da intriga para toda forma narrativa que se empenhe em aplicar a *mímesis* criativa na obra representativa. É importante frisar que o autor francês discorre em todos os volumes da obra sobre a importância da conexão entre o mundo e sua representação em formas por meio desta *mímesis* criadora. Neste ponto, para ele, não há diferença na composição da intriga e na atividade mimética para a construção de uma narrativa histórica ou de uma narrativa ficcional – ambas compartilham das mesmas operações criativas, ou seja, a imaginação produtiva não é exclusiva do texto ficcional, assim como a historiografia não se reduz a planos nomológicos estruturalizantes que componham um possível passado registrado. A diferença real entre estas duas categorias de ato narrativo reside no fato de que o

texto historiográfico tem por pretensão buscar uma verdade, enquanto o ficcional prescinde deste objetivo (RICOEUR, 2010, v.2, p.6) ao se constituir como um exercício de possíveis configurações textuais, pondo à prova consistências, contradições e plausibilidades de uma invenção da realidade. O autor avança ao entender que existe algo além do tempo histórico e do tempo da ficção: o tempo humano, a experiência temporal viva, como uma terceira força que atua incessantemente sobre cada indivíduo em sua existência.

A partir destes dois conceitos, propõem três operações fundamentais para se compreender o ato narrativo, que sistematiza como *mímesis I* (prefiguração), *mímesis II* (configuração) e *mímesis III* (refiguração). *Mímesis I* é a operação pré-figurativa, uma “pré-configuração do mundo da ação: suas estruturas inteligíveis, seus recursos simbólicos e seu caráter temporal” (RICOEUR, 2010, v.1, p. 96), o que entendo como a leitura de mundo que cada indivíduo constrói a partir de suas vivências. Somente a partir deste conjunto pessoal de referências que podemos interagir no mundo e atribuir sentidos, constituindo uma base pré-figurativa às construções miméticas posteriores.

Mímesis II é a operação de configuração, a composição da intriga posta em desenvolvimento. Como etapa essencial de ligação entre as outras duas operações miméticas, confere também a função de mediação ao considerar que a intriga: a) costura acontecimentos singulares com uma história que transforma todos os elementos em uma narrativa total (supera-se a simples enumeração de ações e as põe em movimento na história); b) constrói junto fatores díspares (agentes, objetivos, reviravoltas, ocorrências, interações etc. – o que Ricoeur sistematiza como concordância discordante); e c) medeia dimensões temporais e não temporais no desenvolvimento de uma história, também conceituado como “síntese do heterogêneo” (RICOEUR, 2010, v.1, p.115) e impulsiona a potência da narrativa em um todo inteligível, permitindo que uma história seja devidamente acompanhada pelo leitor/fruidor.

O fim do encadeamento mimético tem sua totalização quando se atinge sentido pleno da narrativa: a operação refigurante ou *mímesis III*. De maneira geral,

é a leitura reflexiva e construtiva da narrativa que incide sobre o fruidor e o transforma.

[...] *mímesis III* marca a intersecção entre o mundo do texto com o mundo do ouvinte ou do leitor. A intersecção, portanto, entre o mundo configurado pelo poema e o mundo no qual a ação efetiva se desdobra e desdobra sua temporalidade específica. (RICOEUR, 2010, v.1, p.123)

A refiguração tem, em si, uma porção da configuração, se o fruidor permitir-se criar no contato com a narrativa. Esta dinâmica impulsiona, ainda, um jogo de estabilização e inovação, marcado pela constituição de uma tradição e a quebra desta mesma tradição. Narrativas inovadoras, muitas vezes, impõem ao fruidor a tarefa da composição da intriga que o autor (propositalmente, supõe-se) deixou em seu trabalho. Ricoeur, mais adiante, indicará este autor como “não digno de confiança”, que força uma postura ativa do leitor de “combater” o texto e, por extensão, o autor – “um combate [do leitor] que o reconduz a si mesmo” (RICOEUR, 2010, v.3, pp. 277-279). Assim, a atividade do leitor/fruidor vai além de um consumo passivo e toma para si a missão participativa de mergulhar inteiramente na narrativa, afetando e sendo afetado por esta.

Como intersecções de mundos pela atividade mimética, a refiguração demanda a constituição de referências de um mundo em relação ao outro. Neste sentido, pelo viés da teoria da linguagem, Ricoeur aproxima-se ao conceito de “experiência estética” de Dewey²⁶, quando considera que é pela referência

²⁶ Na tradução de *Tempo e narrativa*, o termo “experiência estética” é empregado sem pretensões de sistematizar um conceito, mas para mim, ressoou harmonicamente com a ideia deweyana: “Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo” (DEWEY, 2010, p.137 – grifo do autor). Esta extração daquilo que é realmente significativo, operado por ambas as partes, só é possível quando se compartilham as referências pelo mundo exterior, que Ricoeur associa juntamente com a linguagem.

construída nas experiências significativas com o mundo que o sujeito se interconecta com o mundo da narrativa e seu autor.

O acontecimento completo é não só que alguém tome a palavra e se dirija a um interlocutor, mas também que tenha a ambição de trazer para a linguagem e compartilhar com outrem uma *experiência* nova. É essa experiência que, por sua vez, tem o mundo por horizonte. Referência e horizonte são correlativos tal como são a forma e o fundo. Toda experiência possui um contorno que a delimita e a distingue e, ao mesmo tempo, se delinea sobre um horizonte de possibilidades que constituem seu horizonte interno e externo: interno no sentido de que sempre é possível detalhar e precisar a coisa considerada no interior de um contorno estável; externo no sentido de que a coisa visada mantém relações potenciais com qualquer outra coisa no horizonte de um mundo total, que nunca figura como objeto de discurso. É nesse duplo sentido da palavra horizonte que situação e horizonte são noções correlativas. Essa pressuposição muito geral implica que a linguagem não constitui um mundo em si mesma. Nem mesmo é um mundo. Porque estamos no mundo e somos afetados por situações tentamos nos orientar nele pela compreensão e temos algo a dizer, uma experiência para trazer para a linguagem e para compartilhar. (RICOEUR, 2010, v.1, p.133 – grifos do autor)

Por esta experiência constituída que retorna ao mundo, arrebatando o fruidor, que se condensa a perspectiva educativa pela narrativa. Assim, podemos compreender a afirmação de Aristóteles em que a *mímesis* é uma atividade que ensina, assim como retomar o valor do intercâmbio de experiências que Benjamin percebe se esvaindo com o desaparecimento das narrativas. O aspecto temporal de *mímesis III* é mais profundo, difícil de perceber na superficialidade da análise da narrativa. Condensadamente, podemos entender que o tempo, ao se integrar ao narrado (mesmo que implicitamente, vez que existe um tempo do autor, um tempo do fruidor e um tempo do mundo), descrita como síntese do heterogêneo e

pertinente à uma ação, é na refiguração que esta mesma ação, transformada, retorna ao sujeito, de forma singular e reflexiva (ontológica).

A partir das valiosas referências destes autores, parto agora para a segunda parte deste artigo, apresentando um fragmento de memória de uma experiência significativa que tive a oportunidade de vivenciar como aluno do Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP em 2001.

Memórias de um curso: experiências (trans)formadoras da criação poética

O mistério da criação é uma fonte inesgotável de aprendizagem, se estivermos abertos às experimentações e os riscos oferecidos pela imaginação. Não foi assim que o homem ousou sair de sua condição de ser mais um bicho que passa pelo mundo para se reconhecer como “alguém” que marca este mesmo mundo, e com isso, marca a si mesmo com sua ousadia para as próximas gerações? Isso não seria aprender? E também, não seria ensinar?

Quando resolvi fazer o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP, muitas angústias estavam me consumindo: havia me graduado professor de arte poucos anos antes e não enxergava satisfação no que fazia até então. Concursos, entrevistas em escolas, contratos temporários em exposições... Sozinho no labirinto da vida, nada parecia me indicar um caminho em que pudesse afirmar: “É isso que quero fazer da minha vida!”. Onde foi parar aquela paixão que me fazia estudar, discutir e se revoltar com a docência nos anos da faculdade? Cadê aquele frenesi que me arrepiou a espinha quando fiz o juramento na colação de grau? Não é possível que todo aquele rubor que me aquecia o coração tenha simplesmente esvanecido, qual neblina de inverno... Então, refleti: se ainda estava escondido em mim, o que poderia fazer para reencontrar-me?

A oportunidade de realizar o curso da ECA/USP foi umas dessas encruzilhadas que nos deparamos na vida – sair da estrada para trilhar no desvio e arriscar a oportunidade de ver novas paisagens, sentir outros ares e percorrer caminhos que ignoramos até então. “Pois é nos desvios que se encontra as melhores surpresas e os aritícuns maduros.”, diz o poeta Manoel de Barros (2008, p.

87). E meu grande desvio no curso foi o processo de criação poética em disciplina ministrada pela professora Stela Barbieri. A vontade de experimentar a criação artística transformou-se em faísca: uma ignição daquele fogo que, antes de amornar, aquecera-me nos anos da graduação. Sentir o cheiro das coisas, pegar matérias, misturar elementos, olhar para o céu, sonhar o possível e o impossível (como um possível que ainda não nasceu), olhar o chão, rastejar entre as folhas, estudar livros, ver exposições, ouvir histórias, perceber sutilezas, emocionar-se com reparações, questionar-se sobre o certo, repensar o errado, saborear um som entre as árvores, indagar o azedo na língua... Tudo, repentinamente, faz sentido quando mergulhamos no processo de criação. Se começamos com propostas diretas, com materiais oferecidos nas aulas, eu terminava entre as folhas dos bosques. Sair do espaço recluso foi uma das formas para amplificar a percepção das coisas e, no limiar dessas coisas, a mim mesmo.

Mas a criação também tem suas peculiaridades – uma delas é que você não é seu dono absoluto. Discutíamos com paixão sobre os processos dos colegas de curso, aproximando-nos cada vez mais nas indagações de cada um: a arquiteta que dava aulas de desenho, a especialista em prótese dentária que sonhava em voltar à arte/educação, o designer interessado em aprender mais sobre arte, a artista que queria desenvolver mais sua poética, a pedagoga que trabalhava na formação de professores, os educadores de museus em busca de desenvolvimento no campo, os jovens recém-formados desejosos em continuar seus estudos, a professora que abandonou a carreira para cuidar dos filhos e via a oportunidade de retomá-la após anos fora da sala de aula... Cada um, diferentemente, buscou construir sentidos que se expandiam para formas, cores, gestos, interações etc., mobilizados por suas buscas e inquietações.

Quanto a mim, refleti: se pude aprender a beleza poética deste processo de criação, não poderia compartilhá-la e, quem sabe, ensiná-la? Afinal, percebi que criar é se colocar no mundo, verdadeiramente; com todos os riscos e surpresas que cada caminho pode nos oferecer. Não seria esta uma missão para a educação na sociedade de hoje? Posso dizer então, que um dos aritcuns que descobri neste desvio, foi entender a preciosidade da experiência que havia vivenciado: criar pela

arte não somente para obter um resultado material estético, mas perceber que assim poderia compreender a mim mesmo. Eu faço sentido.

Dos desvios, ariticuns

A partir desta breve narrativa, busquei expor algumas reflexões que vieram à tona a partir das experiências proporcionadas pelo Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP. Benjamin, Machado e Ricoeur vêm ao nosso encontro pelas valiosas contribuições acerca da narrativa como forma de captação e compartilhamento de experiências, num processo de imaginação criadora e produtiva que, potencialmente, amplia o alcance epistemológico das análises restritas aos registros documentais arquivados nas estantes das instituições, e a partir das quais podemos extrair novos substratos de sentidos, intenções, construções e inferências das expectativas das pessoas que estiveram envolvidas no curso (coordenadores, professores e alunos). O âmbito da pesquisa incluirá uma visão sobre a história deste curso que esteve em funcionamento de 1984 a 2001. Esta história é entretecida por incontáveis vivências destas pessoas, dentre as quais, a presente micro-narrativa é uma singela gota no oceano que constituiu este curso.

Na teoria da narrativa ricoeriana, *mímesis I* e *II*, a prefiguração e a configuração da trama narrativa cabe preponderantemente ao narrador, ao passo que se delega ao fruidor/leitor a missão da construção da *mímesis III*, a refiguração. Neste ponto, convido o leitor a refletir no contato com o meu fragmento de memória. Como nos aproximamos? Como nos afastamos? Como nos afetamos? Quais sentidos foram construídos? E, finalmente, na trama das experiências de sua existência, qual foi o seu desvio e o seu ariticum?

Referências

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Paulo Pinheiro. São Paulo: 34, 2015.
- BARBOSA, Marialva. O filósofo do sentido e a comunicação. *In Revista Conexão: comunicação e cultura*. Universidade de Caxias do Sul, v.5, nº 9. Jan./jun. 2006.
- BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 4ª ed. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MACHADO, Regina Stela Barcelos. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 3 volumes.

QUANDO A ESCOLA ACOLHE FUTUROS PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS DA ECA/USP

Sumaya Mattar

Introdução

Sabemos que um dos inúmeros problemas que assolam a escola é a falta de preparo dos professores para fazerem frente às inúmeras pressões e exigências diárias às quais estão submetidos. Tal despreparo é responsável, entre outras muitas coisas, por uma práxis imitativa, em que o professor não vive a alegria do processo criador, reduzindo sua ação educativa à repetição infinita de si mesmo ou à mera reprodução de ações criadas por outrem, chegando mesmo a utilizar de maneira indiscriminada materiais pedagógicos prontos, como apostilas e livros didáticos, que em nada se relacionam com seus alunos e o contexto educativo em que atua.

A ultrapassagem deste tipo de práxis e o desenvolvimento de uma forma de atuação que seja de fato criadora, por meio da qual o professor possa se reconhecer e exercer suas potencialidades, precisam ser assumidas como uma das principais metas da formação docente de todo e qualquer campo de conhecimento, inclusive os de arte, e ter início nos cursos de licenciatura.

O principal pressuposto para o desenvolvimento de tal forma de atuação é a conexão do professor com a realidade em que atua, dela extraíndo os principais elementos que fundamentarão e darão corpo às suas proposições. É do chão da escola que brotarão experiências significativas para os estudantes. Nesse sentido, também aqueles que ainda estão nos bancos universitários e um dia se tornarão professores precisam pisar neste chão, aprendendo com os professores, alunos, funcionários e gestores que ali estão diariamente.

A formação inicial de professores centrada na estreita aproximação entre escola e universidade pode impulsionar uma dinâmica de trabalho colaborativo além-muros, envolvendo gestores, professores e estudantes da escola e colocando os licenciandos em franco processo de estudo, pesquisa, planejamento e criação, que resultará em uma melhor preparação para adentrarem a profissão. Neste processo, o estágio supervisionado assume um papel insubstituível, despontando como principal eixo articulador da formação docente.

A seguir, apresentaremos as circunstâncias e formas de organização de um projeto de formação teórico-prática de professores de arte, que vem sendo desenvolvida por nós desde o ano de 2009, no âmbito do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Departamento de Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

O projeto “Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte”

Experiências com a arte no Ensino Fundamental: parceria entre universidade e escola pública na formação de professores de arte é um projeto desenvolvido com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof.^a Clorinda Danti, localizada na região do Butantã, nas proximidades da Universidade de São Paulo, cuja clientela escolar é composta por crianças entre 06 e 12 anos, moradoras das redondezas, em especial da Comunidade São Remo.

O projeto é desenvolvido no âmbito das disciplinas *Metodologias do Ensino das Artes Visuais I e II*, sob nossa supervisão. O trabalho colaborativo entre docentes e alunos é um importante eixo do processo formativo que se desenvolve ao longo de um semestre letivo em ambas as disciplinas. Os licenciandos, semanalmente, compartilham estudos, pesquisas, experimentações, planejamentos, proposições e o exercício da crítica e da reflexão, tendo sempre seus projetos poético-pedagógicos e os sujeitos e as situações educativas concretas, com seus inúmeros desafios e limitações, como balizadores de suas proposições.

A disciplina *Metodologias do Ensino das Artes Visuais I* (obrigatória para todos os alunos da licenciatura) introduz o estudo e a reflexão sobre o ensino de arte na instituição escolar, tomando como base as experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o cumprimento do estágio de observação. Já o estágio que se desenvolve no âmbito da disciplina *Metodologias do Ensino das Artes Visuais II*, no semestre subsequente, dá início à denominada regência de aulas, introduzindo os licenciandos na práxis educativa de forma propositiva, a partir do planejamento e da realização de três aulas com as crianças de uma classe da escola. Destacaremos

aqui o trabalho que se realiza no âmbito desta segunda disciplina, cuja carga horária é de sessenta horas semestrais, distribuídas em quinze aulas de quatro horas.

Dinâmica do processo formativo

O processo educativo dos licenciandos se dá no enredamento dos seguintes movimentos transversais: relatos autobiográficos, estudos teóricos, reflexão crítica, registros poéticos, registros críticos-reflexivos, exercícios cartográficos, experimentação, criação artística e criação didática, pesquisa-ação, dialogicidade e trabalho colaborativo.

O processo tem início com um ciclo de estudos teóricos, que se realiza nas aulas na Universidade, no início do semestre. Os conceitos e autores trabalhados nesta fase variam de acordo com as necessidades das turmas, mas, invariavelmente, trabalhamos com Paulo Freire, John Dewey e Ana Mae Barbosa, autores basilares para a perspectiva que trabalhamos.

Paralelamente às leituras e estudos, os licenciandos realizam estágio individual de observação na escola parceira, acompanhando a rotina da escola, observando as aulas, interagindo com os estudantes, os professores e os funcionários. Ao final desta etapa, definem uma classe com a qual realizarão três aulas de 100 minutos ao longo do semestre.

O graduandos também são convocados a refletir sobre suas experiências formativas, por meio da elaboração de exercícios autobiográficos e cartográficos, bem como sobre seus propósitos no campo da arte e da educação, por meio de exercícios artísticos, poéticos e reflexivos, sempre compartilhados entre todos. Aí tem início a formulação de um projeto poético-pedagógico que se nutre das experiências pessoais no campo da arte e da educação, das tendências poéticas e do reconhecimento dos propósitos para a área, processo esse que se completa com os dados advindos das primeiras imersões na escola, no contato com os estudantes e a equipe gestora.

Após esta primeira etapa, damos início ao processo de criação e realização das aulas, quando o trabalho passa a se desenvolver alternadamente na Escola e

na Universidade, sempre com o nosso acompanhamento *in loco*.

Realizamos, no mínimo, sete idas do grupo à escola ao longo do semestre, além das idas individuais. As imersões coletivas no ambiente escolar são organizadas da seguinte forma: dois dias destinados à observação, coleta de dados e caracterização das classes, três destinados às aulas de arte, um dia destinado à montagem de exposição dos trabalhos produzidos e um à avaliação de todo o processo. As outras oito aulas que compõem a disciplina são realizadas alternadamente na Universidade e prestam-se ao estudo, à preparação, à avaliação e ao replanejamento da proposta de trabalho realizada na escola, sempre de forma colaborativa.

Para a formulação do projeto poético-pedagógico dos licenciandos e a subsequente criação das aulas, temos trabalhado, entre outras coisas, com o exercício cartográfico, já que os mapas possibilitam o uso de diferentes linguagens em um mesmo plano, a escolha de um ponto de partida e a antecipação de um ponto de chegada, o traçado do caminho que se imagina percorrer e a visualização do já percorrido, além das inevitáveis mudanças de rota.

Há muito, abandonamos o tradicional esquema de planejamento de aula, em que se pede aos docentes que preencham os campos referentes a: objetos gerais, objetivos específicos, conteúdos e metodologia. No lugar disso, introduzimos um exercício que dá início a um vigoroso trabalho intelectual, que resulta não apenas em aulas originais, com inquestionável qualidade, como em uma significativa produção de conhecimento por parte do licenciando.

A partir da definição de um propósito, de uma imagem poética e de um título, a criação da aula tem início com a busca de respostas às seguintes perguntas: o quê? (o objeto de estudo da aula), por quê? (a justificativa da proposta), para quê? (os objetivos da aula), como? (a metodologia que possibilitará o desenvolvimento do que se deseja realizar), com o quê? (os recursos que serão utilizados); onde? (os locais em que a aula se desenvolverá); quando? (o momento do processo de ensino-aprendizagem propício para o desenvolvimento da proposta).

O encontro de respostas a estas perguntas configura um texto de conteúdo absolutamente genuíno e representa a proposta de aula, que se dá na conjugação

dos conhecimentos produzidos pelo licenciando até então, desde aqueles relacionados a sua própria formação até os pertinentes à imersão na escola, ao contato com as crianças e professores e ao trabalho pedagógico observado.

Um procedimento de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico é sistematicamente utilizado pelos licenciandos para registro de suas ações educativas e visitas à escola, por nós denominado *registro crítico-reflexivo*, que contribui para avaliação, levantamento de hipóteses e organização do trabalho subsequente que realizarão com os estudantes.

A intervenção na escola termina ao final do semestre com uma exposição dos trabalhos dos educandos, contudo, o trabalho na Universidade prossegue por pelo menos mais duas semanas, período em que é feita a avaliação do projeto, tendo como principal objetivo a tomada de consciência e a apropriação pelos licenciandos dos conhecimentos práticos e teóricos construídos ao longo de seu percurso.

A metodologia de formação de professores em construção

Nosso primeiro desafio com as turmas de alunos professores que se vinculam ao projeto é o de promover um ambiente propício à aprendizagem compartilhada, que seja pautado no trabalho colaborativo e na intersubjetividade.

Sob nossa orientação, os estudantes planejam e desenvolvem, coletivamente, propostas de trabalho com a arte, considerando tanto suas afinidades e seus interesses de pesquisa e de atuação na área quanto as características socioculturais, os conhecimentos prévios, as necessidades e as experiências dos alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental da escola.

No centro de nossa abordagem está a ideia de aula de arte como *acontecimento* e *encontro*, a partir da noção de *experiência*, e na concepção de artista e de professor de arte como *propositores de experiências* artísticas e estéticas. No cerne desta concepção que aproxima artistas e professores, está a ideia de *projeto poético-pedagógico*, cuja discussão permeia todo o percurso dos licenciandos ao longo da realização das suas propostas, isso porque cada estudante

desenvolve um projeto próprio de trabalho, que se vincula não apenas ao projeto pedagógico da escola, mas também ao seu projeto poético.

A metodologia de formação em questão inspira-se, em última instância, na aprendizagem artesanal, apoiando-se no tripé *prática artística, docência e pesquisa*, tendo como eixos de trabalho a *aprendizagem pelo fazer, o trabalho colaborativo, a reflexão e a experimentação*, perfazendo as seguintes etapas:

1- *Tomada de consciência das motivações que presidiram a escolha pela arte/educação e dos propósitos como professor.* A partir da elaboração de relatos autobiográficos sobre sua relação com a arte/educação, os licenciandos tomam consciência das razões de sua escolha e de seu propósito como professor, bem como identificam os elementos estruturadores das experiências artísticas e estéticas que vivenciaram ao longo da vida, que foram determinantes para que tal escolha se desse.

2- *Reflexão sobre a importância das experiências artísticas e estéticas no processo de aprendizagem da arte.* Tendo por base suas próprias ideias e experiências e as ideias de autores que se debruçaram sobre o tema, os alunos-mestres identificam importantes características das experiências com a arte que podem ser consideradas significativas e passam a persegui-las em suas aulas, por exemplo, a vinculação dos conteúdos e propostas de trabalho com a vida dos estudantes, ao mesmo tempo que abandonam propostas com apelo tecnicista e/ou conteudista, que não propiciam tais experiências aos educandos.

3- *Aproximação entre docência, pesquisa e prática artística.* A dinâmica de trabalho permite que o professor, o artista e o pesquisador estejam plenamente integrados na práxis educativa. A necessidade de se vincular as propostas de trabalho com a vida dos estudantes, propiciando-lhes vivências de experiências significativas, impõe a necessidade de se conhecer os educandos, o que ocorre desde o primeiro contato dos alunos-professores com as turmas na escola, na medida em que eles se colocam como investigadores do grupo, observando e coletando dados. A partir da análise dos dados, traçado o perfil sócio, econômico e cultural dos alunos, os licenciandos levantam problemas e hipóteses que acionam o planejamento de propostas educativas que possam ser significativas para os

estudantes. A isso segue-se a experimentação das hipóteses levantadas, ou seja, a própria realização da aula, que logo depois é submetida à reflexão crítica escrita, por parte do aluno professor, e compartilhada entre todos os licenciandos. Durante a elaboração do seu relato crítico reflexivo, ao se distanciar da aula que ministrou analisando sua dinâmica e seus aspectos positivos e negativos, o licenciando tem a oportunidade de aprimorar sua práxis e de levantar novas hipóteses de trabalho para as próximas aulas. E assim, em uma dinâmica que se desenvolve ao longo de todo o semestre, integram-se o professor, o pesquisador e o artista, o que possibilita que o licenciando perceba que a docência da arte exige estudo, pesquisa e planejamento, com base nos sujeitos e nos contextos escolares, e quanto mais for exercida forma de forma criadora, mais gratificante será.

Conclusões

A análise dos processos que vêm sendo desenvolvidos com os licenciandos desde o ano de 2009, quando demos início à presente proposta formativa, indica que os alunos professores inseridos no respectivo projeto de estágio apresentam o desenvolvimento gradual de muitas capacidades inerentes à práxis educativa crítica e criadora, evidenciando que a experiência de planejar e conduzir uma proposta educativa para contextos e sujeitos reais, de forma assistida, podendo contar com a colaboração de colegas e docentes, exerce grande importância no processo inicial de formação e profissionalização de professores de arte.

Os resultados podem ser observados nas propostas planejadas e desenvolvidas pelos alunos-mestres; em suas atitudes com os colegas, os educandos e os profissionais da escola pública, que revelam a construção de uma postura profissional responsável e comprometida com o coletivo e com o papel social da arte e da educação, e, finalmente, nos conteúdos dos registros verbais e não verbais desenvolvidos regularmente, voltados à análise e à reflexão de suas proposições e vivências formativas. Entre outras coisas, tais registros refletem o grau de consciência do licenciando em relação ao próprio processo de aprendizagem e às implicações de sua escolha profissional.

Os alunos professores esforçam-se para garantir a presença de aspectos qualificadores da experiência artística, como por exemplo, o sentido de continuidade e de completude, a não dissociação entre o fazer, o pensar e o sentir e a vinculação do ensino com a vida vivida e o meio sociocultural dos educandos. O esforço repercute em crescente autonomia dos escolares, o estabelecimento de vínculos entre alunos e professores e o aumento do interesse, da satisfação e da alegria em vivenciar experiências artísticas. O desenvolvimento progressivo de atitudes positivas em relação aos próprios trabalhos e aos trabalhos dos colegas também são observados entre as crianças.

É necessário ressaltar que a dialogicidade revela-se fundamental à realização de trabalhos colaborativos e interdisciplinares pelos licenciandos, que, por sua vez, por meio de suas aulas, imprimem qualidade, variedade e complexidade também à formação dos educandos. Desse modo, o potencial do estágio realizado de forma coletiva na escola evidencia-se.

Acompanhado *in loco* pelos docentes da universidade e apoiado pelos professores da escola, o estágio pode figurar como o principal eixo articulador da formação inicial de professores de arte. Isso ocorre quando sua organização foge ao modelo de controle de cumprimento de horas e de prescrição de formas de atuação, colocando os estudantes em franco movimento indagador, investigativo, experimental e criador. Essa perspectiva exige que os docentes que acompanham os estagiários sejam capazes de promover a articulação de experiências vivenciadas por eles na escola ao estudo, à experimentação didática e artística e aos conhecimentos teóricos, em benefício de uma formação docente integradora.

Referências

- CANÁRIO, Rui (Org.). **Formação e Situações de Trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de**

aula. Campinas: Papirus, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZEICHNER, Kenneth M. *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In NÓVOA, Antonio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 115-138.

**DA PRÁTICA EDUCATIVA AOS PROCESSOS DE
EMANCIPAÇÃO**

**A fotografia na escola:
Reflexões sobre a linguagem fotográfica na aula de arte**

Agnello Augusto de Assis Vieira²⁷

²⁷ Graduação em Educação Artística pela ECA-USP. E-mail: agnello.augusto@gmail.com

Introdução

Nos anos de 2010 a 2012, durante a graduação procurei a professora Dr^a Sumaya Mattar com o intuito de realizar uma iniciação científica. O norte, neste primeiro momento, era o meu desejo de realizar uma intervenção escolar com a fotografia como linguagem artística, com este pensamento, comecei a estudar a fotografia para compreender melhor sua história e pensar reflexivamente sobre ela. A professora Sumaya sempre estimulou a busca de conteúdos que alimentassem o estudo, ajudando nas reflexões e contribuindo com sua experiência, mas permitindo a descoberta conjunta dos passos futuros da pesquisa. Um livro importante nesse momento da pesquisa foi “A filosofia da caixa preta²⁸”, que ajudou a refletir sobre o papel da fotografia na sociedade.

O segundo momento de pesquisa teórica se voltou para o estudo da educação e ensino de arte. O tema foi pouco a pouco se aproximando de pontos ligados a pesquisa da professora Sumaya Mattar, sendo que o principal e desencadeador de reflexões, foi sobre a figura do mestre, apresentado no trabalho de Engen Herrigel²⁹. A partir deste momento, a análise dos conhecimentos até o momento aprofundados se misturou com vivências de ensino, que ocorreram em uma escola como observação da escola, adentrando ela como estagiário e analisando estas vivências no contexto da pesquisa que desenvolvia. Estas vivências possibilitaram, posteriormente o planejamento de uma oficina de fotografia, que foi realizada no contra turno da Escola de Aplicação da FE-USP, ao todo foram feitas duas intervenções na escola de aplicação: a primeira no segundo trimestre de 2011 e a segunda no primeiro trimestre de 2012.

A figura do mestre se tornou presente ao longo da pesquisa e deu rumo, assim como trouxe algumas indagações que mesmo não podendo ser respondidas naquele momento, assim como nos anos de graduação, permearam interesses ao longo desta e posteriormente a ela, assim como questões relativas aos ensinamentos

²⁸ Flusser, Vilém. A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

²⁹ Herrigel, Eugen. A arte cavalheiresca do arqueiro zen. 22^a ed. SP: Editora Pensamento, 2007.

“tradicionais” de artes e de origem oriental, principalmente, as artes marciais, o sumiê e outras artes.

Fotografia, uma arte ou uma forma de registro?

Não existe apenas uma resposta, assim como o desenho, a pintura, a escultura e a gravura, foram em época passadas formas de registrar paisagens, pessoas, situações e o que mais fosse possível, a fotografia na contemporaneidade assume este papel de registrar a vida, com uma peculiaridade que as demais linguagens não possuíam até então, a ideia, quase que indissociável de que ela representa a realidade, de que a câmera captura a realidade visível como esta é. Porém, cabe uma reflexão: todos olham da mesma forma? Em um primeiro momento, podemos pensar que sim, contudo se olharmos obras de arte de mesmo período ou de períodos históricos distintos, vemos interpretações distintas sobre os mesmos objetos e situações. Podemos perceber que existe algo que altera o olhar, não podendo relegar a tantas diferenças artísticas à apenas a técnica, pois as crenças, o contexto histórico, suas relações pessoais e a próprio estudo intelectual que cada indivíduo toma contato, afeta a maneira como ele olha o mundo a sua volta. Uma mãe que ama seu filho e um outro adulto que desconhece a mãe e o filho, ao olhar a mesma criança, mesmo ambos sendo saudáveis, o olhar de cada um está impregnado de informações e histórico completamente diversos. Olhar é a palavra chave aqui; como diria Barthes Roland: vejo os olhos que viram o imperador³⁰. Por uma foto enxergamos o que o fotográfico desejou olhar.

Assim, a fotografia não estaria mais próxima de uma linguagem? O desenho, através de traços, pontos e manchas procura representar algo e, provavelmente, o que sente e/ou pensa o artista sobre o que foi desenhado. O desenhista pode se usar de diversos materiais para expressar isso: giz, lápis, canetas, pinceis e diferentes gamas e tipos de tintas; com a fotografia é o mesmo: existem diferentes tipos de lentes, processos fotográficos que vão desde a captura da imagem ao processamento dela, analógico ou digital. Como toda linguagem, ela também se usa

³⁰ Barthes, Roland. Câmara clara. Lisboa: edições 70, 1980.

de recursos próprios para enfatizar e/ou negligenciar algum elemento da imagem, em resumo, trazer o olhar que o fotógrafo deseja para aquela imagem.

Francesca Alinovi, citada por Annateresa Fabris, afirma que o nascimento da fotografia e toda a sua história baseia-se num equívoco estranho que tem a ver com sua dupla natureza de arte mecânica³¹. A fotografia é assim, precisa e exata como uma ciência, porém inexata e “falsa” como uma arte: uma “arte exata”.

O registro, tão presente nesta linguagem e na vida social das pessoas (tendo em consideração a vivência na região metropolitana de São Paulo), mostra em uma simples visão dos conteúdos de imagem produzidos deixa claro que nenhuma imagem, mesmo feita para registrar, demonstra que seus autores estão se fazendo para que terceiros os olhem da maneira como querem ser vistos. Esses registros demonstram que ideias são a favor ou contra, o que julgam ruim, bom ou como querem ser imaginados, tendo em mente questões profissionais, sociais e/ou estéticas. Olhando esse contexto e presença de tais imagens nas redes sociais destaca-se uma fala de Vilém Flusser:

*E como tal a realidade é mágica, a fotografia não a transmite; é ela a própria realidade.*³²

Assim a fotografia, se concebe como o olhar de um autor sobre determinado assunto. Um olhar carregado de informações e intenções, mesmo o olhar de um amador, pois o simples registro procura transmitir algo, seja a felicidade que deseja que os outros acreditem, ostentar algo ou carregar uma ideia sobre si para o público.

A possibilidade da fotografia na escola

A fotografia assume um papel social importante e, por variados motivos, não possui um trabalho em sala de aula voltado a sua linguagem e/ou não se discute ela reflexivamente, atentando-se para uma ética em seu uso, dentro e fora da escola. Podemos cogitar que isso se deva ao uso mais frequente dado às imagens fotográficas, o registro voltado à criação de um fragmento de lembrança ou memória

³¹ Fabris, Annateresa. Fotografia: usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1991. p. 173.

³² Flusser, Vilém. A filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 57

de determinada situação e/ou pessoa, onde seus valores enquanto linguagem artística não são o objetivo principal. Desse modo, no espaço escolar também se atenta para este valor de registro, no caso o histórico das atividades realizadas no ambiente pedagógico, porém é de suma importância se debater a fotografia, para que sua imagem seja tratada enquanto imagem e seus vínculos com a realidade sejam observados reflexivamente e postos em debate: o por que registrar tudo ao invés de simplesmente olhar? Por que registrar ao invés de intervir nas situações? Podemos usar a imagem alheia de forma de pejorativa? Seria interessante que essas que perguntas fossem pensadas, que sejam colocadas aos alunos e instiga-los sobre hábitos comuns socialmente, mas nem por isto louváveis.

Ensinar alguns procedimentos que possam tornar uma imagem agradável aos olhos seria simples, mas apenas isto, anularia o sujeito por trás da câmera, além de tornar descartável a presença de um professor, visto que há uma imensa quantidade de tutoriais existentes na internet ou fora dela. O papel do educador, ao pensar a arte, seria de estabelecer meios de pensar a imagem, refletir sobre seu papel social, tanto quanto sua representação estética. Na arte, não há regras ou padrões necessários ou permanentes, cabe ao educador colocar em discussão, e permitir ao aluno desenvolver sua liberdade de se expressar, sem se alienar de seu próprio contexto histórico.

Contudo, dentro da liberdade do fotógrafo (visto que o aluno encarna este papel ao tomar posse da fotografia) cabe discutir a linha tênue que existe entre o direito de uso de imagem e a liberdade de fazer do fotógrafo. Como delimitar quando é aceitável utilizar a imagem de outra pessoa? Ser uma imagem fotojornalista à torna aceitável? E a arte, porque não é? Como delimitar naqueles poucos segundo se é válido fotografar ou não? Estas perguntas não possuem apenas uma resposta correta e desse modo, a presença de um educador se torna necessária. Não existem manuais que sejam melhores do que um exemplo, alguém que mostre como se preparar para o imprevisto. Muitas das melhores fotografias foram capturadas em instantes tão curtos, que parar para “pensar” as fariam se perder, mas haver alguém que que ajude a refletir e por em consideração algumas atitudes desrespeitosas, como o desprezo e/ou da falta de respeito nas imagens por aqueles que são

registrados. Um fotografo vive do mundo e sem ele sua arte é nula, logo o respeito por esse e seus habitantes seria respeitar a si mesmo e sua fotografia e o mesmo é válido para os alunos, ou qualquer outro ser humano.

“A arte genuína”, afirmou o mestre, “não conhece nem fim nem intenção (...) o que obstrui o caminho é a vontade demasiadamente ativa. O senhor pensa que o que não for feito pelo senhor mesmo não dará resultado”³³. A escola não é um espaço ideal, diferente de uma academia arte marcial ou local um curso específico, na escola o aluno não escolhe o que ter contato, para todos os alunos existe um currículo padrão que não pode ser alterado. Contudo na arte, se considerarmos que uma de suas características básicas é a procura de um caminho próprio, ao menos é que os artistas procuram, escolhendo, atuando e improvisando frente as adversidades que enfrentam, se tornando autores de suas próprias vidas, assim como de seus trabalhos. Sendo assim, seria errôneo excluir esta característica da arte, pois o aluno também precisa tomar decisões e ser atuante em seu próprio desenvolvimento educacional.

“O mestre não se preocupa até onde o discípulo pode chegará, ele ensina o caminho. Para que caminhe por si só. E depois o abandona 'exortando-o cordialmente a prosseguir mais longe do que ele e a se elevar acima dos ombros do mestre”³⁴. A ideia ligada ao ensino das artes tradicionais orientais, pressupõe (assim como em outras artes, mesmo as ocidentais) uma escolha do discípulo pelo professor, do tempo – muito além do estimado pelos cursos padrões – e a disposição do educador em respeitar o tempo do aluno. Este trabalho, procura fazer que o crescimento do aluno seja diferenciado, não é apenas aprender um conteúdo ou técnica mas deixar que a pessoa que ele é seja modificada no processo, existe em implícito um crescimento pessoal, assim como a disposição em passar por todo o processo de ensino (seus fracassos e sucessos). O objetivo é o ensino do conteúdo, não o enriquecimento pessoal, que acaba sendo tratado de forma camuflada pelos educadores.

³³ Herrigel, Eugen. A arte cavalheiresca do arqueiro zen. 22ª ed. SP: Editora Pensamento, 2007, p. 42.

³⁴ Herrigel, Eugen. A arte cavalheiresca do arqueiro zen. 22ª ed. SP: Editora Pensamento, 2007, p. 57

Conclusão

Na sala de aula é preciso pensar o ser humano. A fotografia, assim como outras artes, possui contribuições a realizar neste sentido, mesmo que o educador ainda que esteja amarrado as responsabilidades dos conteúdos e estruturas educacionais padronizadas, a liberdade de criar da arte é um meio de fuga e rompimento ao regramento burocrático escolazzr. Claro que, isto se potencializa a medida que a própria arte ganha espaço enquanto conhecimento na cultura escolar. “O mestre tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra, não o caminho propriamente dito, mas as vias de acesso a esse caminho, que devem conduzir à meta última ³⁵”. Cabe responsabilizarmos nossos alunos a caminharem, sem tristeza, pois cada um deve trilhar o caminho que escolher, a nós apenas a mostrar os trajetos possíveis. Ensinar arte é ensinar a procurar um caminho para si mesmo.

Referências

- Flusser, Vilém. **A filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- Barthes, Roland. **Câmara clara**. Lisboa: edições 70, 1980.
- Fabris, Annateresa. **Fotografia**: usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 1991.
- Herrigel, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. 22^a ed. SP: Editora Pensamento, 2007.

³⁵ Herrigel, Eugen. A arte cavalheiresca do arqueiro zen. 22^a ed. SP: Editora Pensamento, 2007, p. 82.

**PELA PRESENÇA DO CORPO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE
TRABALHO INTERDISCIPLINAR ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO FÍSICA³⁶**

Aparecida Regina dos Santos

³⁶ Este artigo foi realizado a partir da minha dissertação de mestrado: Santos, Aparecida Regina dos. Pela presença do corpo na escola: Uma experiência de trabalho interdisciplinar entre Arte e Educação Física. São Paulo: 2015.

Introdução

São grandes os esforços e as possibilidades para desvendar, explicar, representar esse ente humano, cheio de mistérios a serem explorados e manipulados, em cada víscera ou em cada memória genética ante inúmeras concepções e abordagens.

O corpo é constituído por códigos genéticos, portanto podemos dizer que é universal, mas, ao afirmarmos que possui uma construção histórica e possui uma fisicalidade que circunscreve o indivíduo de determinada cultura ou época, sua interpretação passa a ser subjetiva ou individual e está sujeita sempre a uma determinada visão.

Segundo Ferreira (2008), cada sociedade dita suas regras e costumes, condicionando o corpo e o comportamento do indivíduo inserido em seu meio. Para exemplificar, podemos nos basear na descrição dos Tupinambás³⁷ em *Dos Canibais*, capítulo XXXI do Livro I dos *Ensaíos*, em que Montaigne (1991) traz a reflexão sobre o olhar daquele que é diferente de nós. Esta nação indígena praticava a antropofagia, porque possuía uma relação profunda de crença em que as qualidades de um indivíduo estavam contidas no corpo, pois acreditavam que ao consumirem a carne de uma pessoa, suas habilidades, inteligência, coragem e tudo o mais seriam adquiridas.

Isso indica que a corporeidade abrange novas formas de se refletir sobre a visão de corpo, pois se trata de uma consciência perceptiva, isto é, notar a própria existência, e por isso, ultrapassa a concepção materialista do corpo objeto e da religião que opõe o corpo à alma. De acordo com Merleau-Ponty, a “experiência revela sob o espaço objetivo, no qual o corpo finalmente toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo”(2006, p. 205). A percepção é sempre corporal, já que o indivíduo estabelece relações com as coisas do mundo e com outros corpos e se define pelo grau dessa interação, isto é, ao mesmo tempo em que o mundo

³⁷ Tupinambás são nativos brasileiros que habitavam várias áreas do litoral brasileiro.

influencia o corpo, o corpo por meio das ações influencia o mundo, em que as coisas passam a ser sua extensão. É, portanto, a tradução da unidade estrutural do corpo e a representação de experiências próprias e as experiências de outros sobre si, além de toda a apreensão de conhecimentos, seja sobre o mundo ou sobre si mesmo.

Esta ideia nos leva à compreensão de que o mundo vem daquilo que chega à nossa percepção, em que o gesto realiza a comunicação, isto é, o corpo se concretiza através de ações, especialmente ações conscientes, que o potencializam para além do fisiológico. Sendo assim, o pensamento e a aprendizagem ocorrem através e no corpo, isto é, o corpo não se desvincula dos processos intelectuais, ou seja, a esfera emocional não está separada do corpo, uma vez que enquanto o sujeito vivencia as experiências, as transformações ocorrem simultaneamente.

No século XXI, há um perfil de acesso a celulares, *tablets*, laptops e computadores em geral, além de inúmeros recursos multimídias, facilitando o acesso às informações, o que torna natural, no jovem, desse século, ser imediatista, pensando apenas “no agora”, sem se preocupar com as consequências. A tecnologia exerce fascínio nos jovens, principalmente, porque é uma das poucas habilidades que superam os adultos.

Nesse contexto tecnológico, também há a instauração de um mercado do corpo, com o bombardeio de imagens padronizadas da beleza, apresentando um ideal possível para poucos, que só poderá ser alcançado com muito treinamento, ou por meio de cirurgias, dietas e até com uso inadequado de substâncias, ou ainda de substâncias proibidas e medicamentos. E, já que o corpo é a inscrição dos acontecimentos e está diretamente condicionado às experiências, devemos pensar como ele se insere na educação e principalmente na escola, lugar onde permanecemos grande parte de nossas vidas e por onde passamos por inúmeras experiências de convívio e, inclusive, de submissão a determinadas regras.

O corpo na escola

Atualmente sou professora de Educação Física e de Arte³⁸, e essa experiência

³⁸ Na escola da rede estadual de ensino, onde a pesquisa foi realizada, sou professora de Educação Física efetiva. Como professora de Arte, atuo com crianças de 2 a 10 anos em uma escola recreativa.

influencia minha própria concepção do que é corpo. Segundo Curatolo e Neira, ao se referirem às áreas de Arte e Educação Física,

(...) a integração entre essas duas áreas aponta uma melhor compreensão do universo cultural circundante, tanto no que se refere às manifestações corporais, quanto aos seus representantes, propiciando aos estudantes condições para que se tornem leitores críticos e produtores de manifestações da cultura corporal. (2011, p. 29)

Portanto, tendo como base, minhas vivências como professora, percebi que a subestimação prevalecia no meio escolar e que a ideia de corpo era associada apenas à anatomia, com uma abordagem mecânica, onde o aluno é direcionado a ouvir e executar funções. Mesmo havendo o discurso sobre a corporeidade, estímulo para trabalhar a espontaneidade, a dinâmica e a capacidade de refletir e exteriorizar pensamentos, sentimentos e sensações, notei que as aulas de Educação Física eram (e são) entendidas, pela maioria dos alunos e das outras disciplinas, apenas como um saber fisiológico e de relações esportivas e regras.

Ao longo de toda minha viagem na educação, embarquei em diversas escolas e durante essa jornada, minha preocupação centra-se em lidar com o conhecimento do corpo, de maneira global, isto é, o corpo físico em conjunto com a percepção de si mesmo, do outro, do meio e do mundo. Constatei, através da prática, que a aprendizagem, especialmente a aprendizagem infantil, está intimamente ligada ao corpo, e como dizem Mattos e Neira, a criança é:

(...) um ser global, único, inteiro: cognitivo, afetivo, social e motor. O corpo privilegiado, nas 'aulas de movimento', é o mesmo que incomoda as 'aulas de raciocínio'. Por que não fazer uma só escola para os dois: unindo (naturalmente) o que o homem separou (culturalmente)? (2005, p.16)

E ao lecionar no Ensino Médio, deparei-me com uma escola que, ainda, separa o corpo e a mente. Na atuação escolar, percebi que o corpo continua “incomodando as aulas de raciocínio”. Noto que a ideia de que “temos” um corpo e que ele está separado da mente é lugar comum, sobretudo na escola, em que o corpo é fragmentado, sujeitado, adestrado, reprimido, vigiado, assexuado. A escola esforça-se por ausentar o corpo e torná-lo invisível.

Mattos e Neira apresentam indagações a esse respeito, que são, praticamente, afirmações: “E então, o que a nossa escola fez com o corpo, por que ele se encontra do lado de fora da sala de aula? Do lado de fora do conhecimento?” (2005, p. 21). Os autores respondem que isto acontece porque a sociedade capitalista associou o uso do corpo a trabalhos braçais, além de que, na história da educação, há o menosprezo a qualquer forma de conhecimento que não seja “o saber das letras clássicas, o saber da retórica, do discurso” (*Idem, Ibidem*).

Assim, as aulas de Educação Física e de Artes são praticamente a válvula de escape para o corpo dentro da escola. São as que colocam o corpo em movimento e os tiram da limitação da carteira, onde são obrigados a permanecer por mais de cinco horas. Como professora, com formação e experiências docentes nestas duas áreas, acredito que, sobretudo na escola, o corpo deve deixar de ser tratado de forma fragmentada e passar a fazer parte de um trabalho educativo que desenvolva a consciência corporal dos estudantes, conseqüentemente, ampliando sua consciência do mundo, “a consciência é o ser por intermédio do corpo” (Merleau-Ponty, 1996, p.193).

A escola, como se apresenta estruturada, é um limitador do corpo e de suas representações. Então quais são as representações³⁹ do corpo que podemos elencar em alunos do Ensino Médio? De que forma é tratado o corpo na escola, que ainda condiciona o aluno ao não movimento? O que os alunos pensam em relação à escola?

³⁹ Representações são aqui tratadas como ideias que são concebidas acerca de algo, neste caso, o corpo.

Acredito que o desânimo e o fracasso escolar, e mesmo a indisciplina, possuem alguma relação com a ausência do corpo na aprendizagem, afinal, Merleau-Ponty (2006), em sua obra sobre a fenomenologia da percepção, diz que percebemos o mundo não através do nosso corpo, mas com ele, de maneira física, psíquica e intelectual. O filósofo enfatiza que a percepção não é uma representação da mente, mas uma realização do corpo. Portanto, se a escola aprisiona e limita o corpo, conseqüentemente, aprisiona e limita a mente. Nesse sentido, Educação Física e Arte são *lócus* de experiências privilegiados dentro da escola, porque proporcionam a liberdade, o existir e o coexistir do corpo, já que favorecem a compreensão do universo cultural, o contato com diversidades estéticas e transitam pelo campo das sensações.

A arte, em especial, pode afetar as representações devido ao seu caráter de subversão e de posicionar-se, na maior parte das vezes, fora da cultura de massas, sendo definitivamente produtora de signos e simbologias, tirando-nos dos limites impostos, seja cultural, social ou institucional (escola).

A formação humana, na instituição escolar, deve considerar que os alunos possuem um corpo orgânico, que sente sabores, cheiros, sente fome e sede, um corpo fisiológico, com músculos, mobilidades, contrapondo-se ao corpo da sociedade, do mercado de trabalho, onde o corpo produz bens de consumo e consome bens. E, ainda, um corpo carregado de memória e sentimentos. Portanto, um corpo cuja existência não pode ser negada em nenhum contexto, principalmente dentro da escola.

E, na idade da adolescência, é o tempo em que muitas descobertas já foram feitas e muitas estão em andamento, estabelecendo um remanejar de relações, através de experiências, conhecimentos e expectativas. É aquele período cheio de transformações cognitivas, emocionais, biológicas e sociais. É a transição, o exato momento de não ser criança e nem adulto.

Passa-se por cobranças sociais e se deve demonstrar responsabilidades; pois é nesta fase que se deve decidir pela escolha profissional, além de formar a identidade e estruturar as relações com o sexo oposto. Acham-se diferentes, e o são: são diferentes das crianças e são diferentes dos adultos. Por isso, buscam

grupos, a fim de uma identificação, com interesses, gostos e desejos semelhantes, de maneira que obtenham um autoconceito menos conflitante e mais amigável, pois, neste momento, há uma procura pelo reconhecimento por parte dos outros e de si mesmo.

O adolescente, além de precisar de um dispêndio de energia, necessita passar pela reflexão sobre a imagem corporal. Este é um processo complexo, pois, na contemporaneidade, há uma idealização do corpo e um grande apelo midiático em relação aos padrões de beleza.

Uma hipótese inicial sobre a adolescência é de que, nessa fase do desenvolvimento, percebida como de transição, em que as mudanças não são apenas biológicas, mas também psicológicas e sociais, é difícil elaborar uma imagem de si mesmo. Essa elaboração da imagem corporal ou esquema corporal se desenvolve da relação consigo mesmo e com os outros, além da relação com o meio social e a escola.

O mundo contemporâneo é regido pelo capital, com excesso e velocidade de informações, e em que presenciamos constantemente transformações do corpo através da genética, da cirurgia plástica, do *fitness*⁴⁰, dos avatares⁴¹ na web e das relações socioculturais. Criou-se uma superficialidade no olhar, ou seja, acabamos por não perceber o mundo e a nós mesmos, e não desenvolvemos a percepção, que é tão importante para ampliar nossas capacidades humanas.

Ao trazer o corpo a partir da fenomenologia⁴² da percepção de Merleau-Ponty⁴³, volta-se o interesse ao ser humano e avalia-se a experiência, no mundo, a

⁴⁰ Termo em inglês usado para designar a prática da atividade física. Contemporaneamente, é utilizado também para expressar o mercado de consumo que envolve a prática esportiva.

⁴¹ Avatar é uma *representação corporal assumida no ciberespaço*, de acordo com Pereira, Rogério S.; Silva, Maurício Roberto da e Pires, Giovani de Lorenzi. *Representações de Corpo e Movimento no Ciberespaço*. Licere. Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009.

⁴² Segundo Palmer (1999) *apud* Oliveira e Silva, Lopes e Diniz (2008, p. 225): “O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, daquilo que é dado, buscando explorá-lo. A própria coisa que se percebe, em que se pensa, de que se fala, tanto sobre o laço que une o fenômeno com o ser de que é fenômeno, como sobre o laço que o une com o Eu para quem é fenômeno.”

⁴³ Maurice Merleau-Ponty nasceu na França, na cidade de Rochefort-sur-Mer, em 4 de março de 1908. Em 1945 publica *Fenomenologia da Percepção*, sua tese de doutorado em filosofia. Sua trajetória acadêmica enriquece as formulações feitas por Edmund Husserl, que é o principal teórico da fenomenologia.

partir do campo das coisas como aparecem à realidade, isto é, o fenômeno (acontecimento).

Essa é uma construção que se dá através da relação consigo mesmo e com os outros, além de seu modo de ver o mundo, de superar problemas do cotidiano, de se vestir, de falar, das músicas que ouve, dos programas de televisão que assiste, enfim, da maneira que se dá a sua existência.

A escola tem colocado o corpo como isento de história e não se preocupa com as subjetividades e com o diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento. Nela, a educação se dá de forma linear, dicotômica e determinista. A educação na maioria das escolas não é capaz de manifestar a capacidade criativa, não busca o desenvolvimento da autonomia, não está preocupada com a vida e a condição humana, não desperta a solidariedade, nem mesmo a sociabilidade numa relação ética que ultrapasse as lógicas redutivas do corpo.

Ao pensar no corpo na escola devemos considerar que nossas produções são possíveis pelo fato de sermos um corpo. Isto quer dizer que o corpo não é um instrumento que em geral é usado apenas nas aulas de Educação Física e Artes. Essas áreas tem o corpo como uma referência – sendo que na Educação Física ele é uma referência específica – e com certeza tematizam as práticas expressivas que envolvem o corpo, como na dança, no teatro e no esporte.

Mas se afirmarmos que é através do corpo que vivenciamos e percebemos o mundo, que é nele que estão instauradas as marcas históricas, sociais, culturais e de gênero, por que a escola se preocupa apenas com a disciplina e o controle corporal, sem incluir as questões envolvidas, na dimensão existencial, como os afetos e desafetos, as indagações, os medos, as mudanças, os saberes, os sentimentos?

Como romper com a fragmentação e a desarticulação do processo de conhecimento dentro da escola? Talvez compreendendo a importância da interação entre diferentes áreas do saber?

Não sugiro incluir o corpo na escola ou na educação, pois considero que obviamente o corpo já está dentro da escola e já faz parte da educação, mas sim

repensarmos o controle do corpo no sentido da dominação, da desapropriação, da fragmentação.

Fazenda (2008) aponta a interdisciplinaridade escolar como um fator que favorece o processo de aprendizagem, em que além das habilidades e técnicas, levam-se em consideração os saberes dos alunos e sua relação com o mundo, para que haja a eliminação das barreiras da especificidade entre as disciplinas. Guimarães (2008), ao definir interdisciplinaridade, a apresenta como atitude, onde há o pensamento, a decisão e a ação, promovendo parceria e integração, sendo necessário para isso o conhecimento de si mesmo, com posicionamento diante das questões existenciais, relacionando os acontecimentos percebidos e sua internalização, ao mesmo tempo em que há devolução disso aos outros e ao mundo. Essa definição nos coloca novamente a questão sobre a percepção fenomenológica, em que a ação se dá através do corpo.

Para acordar o corpo

Como professora, posso julgar e ter meus conceitos formados de como os alunos se comportam e até esboçar como ele se sente, mas acredito que é fundamental ouvi-los. Neste sentido foi imprescindível realizar atividades e deixá-los expressar a relação que possuem consigo, com os outros e, principalmente, com a escola, para que desenvolvessem conhecimentos de que o corpo é uma construção cultural, além de vivenciarem sentimentos e imagens que o corpo produz e experimenta.

Neste momento, aparecem corpos que se comunicam e que se expressam, que falam e que ouvem, que sentem e que interagem, e, unindo a Arte e a Educação Física, propus a educação do olhar, do ouvir e do expressar como possibilidade do conhecimento efetivo da realidade escolar, introduzindo um repensar da concepção de corpo que aprende, estando subordinados a valores sociais, políticos e econômicos no qual estão inseridos. Ao trazer a temática do corpo, situado na escola, quero salientar a necessidade de não ocultá-lo, e a arte traz toda

possibilidade de poder emocionar-se, de sentir, de transgredir, enfim, de expressar-se. A arte tem o poder de quebrar as amarras e os paradigmas.

Os alunos foram convidados a conhecer o corpo como instrumento de sua identidade e a perceber a necessidade de prestar atenção em suas sensações, sentidos e imagens. A importância de que seu corpo faça parte ativa do meio foi revelada em suas manifestações, mostrando que eles estão descontentes com a escola. A maioria dos alunos ficou surpresa por perceber que não conhecia o colega com o qual estava estudando ao lado, há anos.

As ações educativas desenvolvidas ocorreram em três etapas: uma sondagem sobre a representação dos alunos a respeito do corpo humano, que se deu a partir da realização de vídeos curtos; propostas educativas envolvendo Arte e Educação Física, voltadas ao reconhecimento do eu e do outro no espaço escolar; e propostas artísticas, elaboradas e realizadas pelos estudantes, a partir do que sentiam em relação ao seu corpo no ambiente da escola, inspiradas em manifestações da arte contemporânea, como: *performance*, instalação, painel coletivo e vídeo.

Ficou clara a necessidade de o estudante se fazer compreendido e ser situado no espaço e no tempo em que vive. A maioria dos alunos que participou desta pesquisa demonstrou que só vem à escola porque é obrigada a vir. Alguns estudam porque é uma etapa que precisa ser cumprida para depois cursarem faculdade, mas é quase unanimidade o desconforto que sentem na instituição, e é mais evidente ainda o fato de não se sentirem parte da escola.

Nas proposições produzidas pelos alunos, ficou claro que se sentem amordaçados e atados dentro da escola, onde o único espaço que podem ocupar é o da carteira. Além de não se sentirem pertencentes àquele lugar, porque afinal não são consultados nas escolhas dos conteúdos e na elaboração de regras. Ficam divididos entre a obrigatoriedade de ter que ir à escola e a importância de estudar. Entendem que ali é um local de produção de conhecimento, mas não conseguem atribuir significado para este conhecimento adquirido de forma, quase sempre, fragmentada e pré-determinada.

Considerações finais

O que se faz então necessário? Assumir o que todos sabemos: cada indivíduo é único e chega à escola com crenças, valores, costumes e práticas que construiu através de sua história de vida, em seu meio familiar, no ambiente em que frequenta fora da escola.

Neste sentido, no campo político e pedagógico, cabe propor que seja pensado um modelo interdisciplinar de currículo, ou mesmo de ensino e aprendizagem, estabelecendo uma rede de relações, em que a escola deixaria de ser apenas transmissora de saber, mas passaria a construir os saberes coletivamente. Dessa maneira, abarcaríamos a inteireza do ser, estabelecendo parcerias e coletividade.

Quando integramos os conteúdos, possibilitamos que os alunos deem significado a eles, pois o que acontece hoje, ainda, é que não há ligação direta do que é ensinado e a vida real. O que presenciamos é uma escola resistente à mudança, presa a paradigmas imobilizadores e condicionantes, com práticas que calam a voz do aluno, inibem sua participação em tomadas de decisões, reprimem seus desejos e são desfavoráveis à criação de vínculos, à comunicação e à expressão.

Ao sugerir a interdisciplinaridade, não significa que cada área saia da sua especificidade, mas sim que haja integração significativa, em que o aluno não consiga perceber onde a Física entra quando ele dança, ou quando precisa levantar um peso, e mesmo quando são necessários diversos cálculos na área do esporte, seja para obter melhor ângulo nas jogadas, estabelecer distâncias ou medir índices de massa corporal, e assim por diante, possibilitando, dessa forma, que ele veja o mundo como um todo e não como um quebra-cabeça, em que as peças não se encaixam.

Nesse trabalho, a Educação Física e a Arte dialogaram para que o aluno, além de perceber a si mesmo em relação ao outro e ao mundo, manifestasse seus pensamentos e sentimentos. A arte é uma forma de comunicação que mobiliza tanto a percepção, quanto a cognição e a imaginação, por isso, quando ela é,

interdisciplinarmente, assumida no trabalho pedagógico, seja em termos curriculares, metodológicos, em conteúdos, nas formas de avaliação e mesmo na organização dos espaços da escola, impulsiona reflexões e amplia, em diversos sentidos, a maneira de pensar e agir. Portanto, a arte, nesse contexto, proporciona o conhecimento não apenas usando o intelecto, a razão, mas, também, através das sensações, sentimentos, emoção, intuição. Através da arte, eu, professora de Educação Física, descobri e tomei consciência de que o corpo é expressivo. Dessa forma, a arte me possibilitou ver o mundo, não só com meus olhos, mas também com os olhos do outro e vivenciar as experiências como transformadoras e essenciais para a construção do meu próprio “eu” e deste meu “eu” no mundo.

Referências

- CURATOLO; Rafael Aloise e NEIRA, Marcos Garcia. *Análise de uma Proposta Integrada para o Ensino de Artes e Educação Física na Escola*. **VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá**. p. 28-47. Caderno de Ciências Humanas. Dez. 2011. <http://www.revistavoos.com.br>, acesso em 28 de março de 2015.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas*. In FAZENDA, Ivani (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Francisco Romão. *A produção de sentidos sobre a imagem do corpo*. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, 2005. <http://www.scielo.org/scielo>, acesso em 28 março. 2015.
- GUIMARÃES, Maria José Eras. *Interdisciplinaridade: consciência do servir*. In FAZENDA, Ivani (Org.) **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2005.
- MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- _____. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

**AULA *SITE-SPECIFICITY* NO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO ARTISTA:
PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO E DE SUBJETIVAÇÃO.**

Bertoneto Alves de Souza

Introdução

Este trabalho é para ser apresentado no II Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes.

Apresentar as experiências que têm sido caracterizadas, em primeiro lugar, por ocorrerem em sala de aula ou fora dela, em *ateliê*, durante ações como docente na disciplina linguagem tridimensional-escultura para alunos de graduação no curso de artes visuais do Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, em segundo lugar, trabalhando em projetos da prática *site-specific*, com produções artísticas que envolvem dinâmicas do espaço, tais como, a sua dimensão social e política.

Considero pertinente a discussão sobre a transformação e atualização do termo *site-specific* como forma de nomeação dos trabalhos artísticos que têm em conta o espaço físico que o envolve, e neste enquadramento, a experiência perceptiva do observador relativamente à instalada (KWON, 2004, p. 10-31).

O conceito *site-specific* reconhece a ideia de sítio e observador como elementos que legitimam a contextualização da obra de arte, demonstrando a valorização do observador na produção artística e, por outro, a concepção da obra não como uma entidade flutuante, mas como uma entidade determinada pelo local.

As *site-specific* repercutindo na forma como seria entendida a relação entre o observador e o site. O observador entendido como um “sujeito múltiplo” e o site como um lugar de relações sociais.

Por exemplo, aqui, o observador deixa de ser um elemento abstrato para se tornar um sujeito com identidade e ligado ao meio envolvente, considerando a concepção de observador como “a soma de todos os espaços em que habita e se relaciona”.

À medida que as abordagens de relação com o espaço e o observador sofriam mudanças no campo artístico, os investigadores e críticos sentiam necessidade de se apropriarem de novos conceitos que pudessem contemplar as novas dinâmicas criativas.

Miwon Kwon, na obra supracitada, propõe o termo *site-oriented* para designar a diferença entre uma relação estritamente morfológica com o espaço, e as novas dimensões que começaram a fazer parte da equação, nomeadamente a social e a política.

Este termo integra, simultaneamente, aquelas que são as produções artísticas que derivam da arte *site-specific*, mas que adoptam formas cada vez mais “antivisuais” (informação, texto, didatismo) e simultaneamente imateriais, como é o caso dos gestos, eventos e performances, que têm como “espaço” de acontecimento um determinado tempo.

Neste contexto, para Miwon Kwon, a garantia de uma relação *site-oriented* entre a obra e o seu sítio não estava baseada na permanência física dessa relação, mas antes baseada no reconhecimento da sua existência temporária, para ser experienciada como uma situação irrepetível e momentânea.

A autora propõe a designação *site-oriented* atribuindo ao conceito uma maior fluidez e flexibilidade. A designação *site-specific* não é substituída, mas sim liberta da utilização inapropriada, referindo-se às obras que lhe deram origem, ou todas aquelas que se contextualizem no mesmo quadro histórico-cultural.

No que diz respeito à palavra *site*, esta assume também um valor semântico estendendo o seu significado para outro tipo de situações. Miwon Kwon considera que este passa a designar não um determinado espaço físico, mas um determinado campo de interesse trabalhado pelo artista, tais como, “debates culturais diferentes, um conceito teórico, uma questão social, um problema político, uma estrutura institucional (não necessariamente uma instituição de arte), um acontecimento distrital ou sazonal, uma condição histórica, até formações específicas de desejo.” (KWON, 2004, p. 28-29).

A forma *site-oriented*, apesar de garantir uma relação específica entre a obra e o local (considera local tanto o lugar temático como o lugar físico), não exige a sua permanência, distinguindo assim, o local de análise e o local de “experimentação” da obra.

Esta deslocação da obra ao local de origem ou de análise, permite que a obra se encontre num estado de procura de diferentes níveis relacionais. De uma

obra de significação e localidade fixa, para uma obra processual de significação aberta resultante de uma operação que ocorre na transição entre os sítios em que circula.

Este processo de mapeamento de filiações institucionais e textuais, não se desvincula do sítio alegórico, como também do seu sítio considerado menos material, que é o sítio informativo, crítico e pedagógico.

O espaço físico, em relação com o qual os artistas laboram, continua a ser importante nos trabalhos *site-oriented*, mas, segundo Kwon, existem outras categorias do espaço que são tidas em conta. O *site* deixa de ser uma pré-existência física, para ser entendido como um conteúdo que é gerado pela presença e ação do artista e verificado pela convergência das circunstâncias existentes.

Gabriela Vaz-Pinheiro, em “Curadoria do Local – Algumas abordagens da prática e da crítica”, apresenta um levantamento dos termos utilizados para definir formas de trabalhar a partir de um lugar, propondo uma revisão dos mesmos, tendo em conta as novas abordagens das manifestações artísticas contemporâneas (VAZ-PINHEIRO, 2007, p. 67-85).

Esta investigadora, propõe, para a produção que marca a última década e a atualidade, a substituição de *site* (espaço) pela noção de lugar. Este último conceito pressupõe uma identidade fluida em constante redefinição que integra as dimensões sociais, políticas e culturais.

Apesar de espaço e lugar se assemelharem e, por vezes, serem utilizados como sinônimos, eles têm uma diferença de significado subtil, que neste caso assume um valor preponderante face às questões aqui debatidas. Cada vez mais o artista se preocupa em olhar para um espaço e inscrever aí a sua ação.

No entanto, já não preocupados unicamente com a sua fisicalidade mas também com as relações humanas e sociais, enquanto um lugar politicamente comprometido, e dotado de uma determinada cultura.

É dessa construção que parte para o desenvolvimento do (seu) trabalho, estabelecendo uma relação direta com o espaço vivencial e com as pessoas que dele façam parte no tempo de duração da obra.

Nesse sentido, como conscientizar o espectador sobre essas e outras

questões? Por isso, acredito numa educação que aborde práticas *site-oriented*, objetivando ampliar a consciência do cidadão.

Ainda, no decorrer dos trabalhos, como artista-pesquisador-professor, sempre sentia necessidade de encontrar maneiras de aproximar a atividade artística da escultura contemporânea a um espectador não especializado, percebendo, em práticas artísticas *site-oriented*, condições para gerar estratégias de intercâmbio e interação social que favoreçam a participação, colaboração, e a emergência junto a processos sociais na esfera pública, que conduzam e estimulem a apreciação e o diálogo pertinentes à arte de nosso tempo.

Este é o suposto potencial da prática *site-oriented* como uma estrutura aberta, na qual o aluno participa e sua experiência o leva a refletir de forma crítica sobre sua própria realidade.

O ensino da prática artística *site-oriented* fora do ambiente institucionalizado de uma sala de aula pode melhorar o seu entendimento? A expressão deverá ser superada pela sua própria prática?

É uma leviandade pensar que *site-oriented* é uma fórmula pronta e acabada, sendo que se apresenta como um conceito em construção permanente. A cada momento, os fatos e as práticas pressupõem necessidades de novos rumos.

Ao partir da ideia de que o conceito de espaço escultórico ampliou seu âmbito de significação, definindo-se pelo lugar e pela participação do espectador, pensar assim consiste nas razões e motivações da escolha do tema em questão, e, ainda, sendo o espaço físico parte do estudo da materialidade da produção escultórica, é necessário captar quais as influências dos novos materiais e dos procedimentos para as transformações da prática artística da escultura em espaço expandido.

Essas mudanças tiveram uma incidência no trabalho dos artistas e a ampliação das funções tradicionais e a conquista de novos espaços de atuação profissional e, conseqüentemente, a necessidade de formação de novos profissionais.

Com as novas circunstâncias da prática artística da escultura, surge à necessidade do projeto e sua pressuposta forma de apresentação irá exigir, do artista, outras habilidades e competências, muito mais próximas da gestão de

projetos.

Essa afirmação baseia-se no pressuposto de que, atualmente, os projetos de arte (digo projetos porque toda obra que se apresenta em espaço urbano deve ser projetada), são, em geral, elaborados conceitualmente por um artista e envolvem o trabalho de uma equipe interdisciplinar, tendo a participação do poder público ou da iniciativa privada.

Depois, do mencionado acima, cheguei ao seguinte questionamento: é possível dizer que a redefinição da escultura e as pautas atuais de criação, fazendo uso da prática de projeto, provocam mudanças na formação do artista?

A hipótese de um projeto didático pautado em explorar as possibilidades das formas de experimentação e os procedimentos artísticos em projeto *site-specificity*, traz a vida para a 'sala de aula', envolve mais o aluno, enquanto articulador de diferentes e complexas atividades no espaço público.

Supõe-se que características da prática de projeto *site-specificity* possam contribuir na formação do jovem artista e fornecer soluções às crescentes exigências de profissionalização que vem sofrendo a arte contemporânea em relação à produção artística de envolvimento social.

O principal objetivo da pesquisa é explorar as possibilidades de renovação das formas de experimentação e os procedimentos artísticos em projeto *site-specificity*, que é descrever e explorar suas contribuições na formação do artista.

Os objetivos específicos definem três etapas da metodologia do trabalho: explorar as definições da prática artística *site-specificity*, identificar suas origens e influências dentro do contexto da arte contemporânea e compreender suas possíveis contribuições à formação do jovem artista; instrumentalizar o participante com recursos voltados à elaboração dos trabalhos para projetos *site-specificity*, de modo a atender as atuais exigências para o desempenho profissional; oferecer bases de investigação e disponibilizá-las para a ampliação de estudos sobre *site-specificity* e a formação de artistas.

Devido à natureza do tema e sua complexidade, a metodologia adotada está apoiada na pesquisa-ação, que possibilita trabalhar em um campo de paradoxos, como a prática *site-specificity*.

Dessa forma, a pesquisa-ação, como metodologia de ação, tem duplo objetivo: reforçar a eficácia da ação e adquirir conhecimento. Tende, assim, a reforçar o relacionamento entre teoria e prática, dado que a pesquisa-ação é continuamente confrontada com a ação.

Os principais conceitos, que formam o arcabouço da pesquisa-ação, desenrolam-se, também, em um projeto *site-specificity*, por meio de observação, implicação, complexidade, posição dos atores, parceria, processo de formação, sistema aberto, etc.

A pesquisa-ação permite sistematizar a prática metodológica sobre a pesquisa em arte *site-specificity*, sendo preciso produzir o objeto de estudo para extrair as questões de investigação pelo viés da teoria.

As reuniões assíduas constituíram uma das formas de reificar a reflexão sobre a experiência vivida, sendo a construção de conhecimento, que daí derivou um dos frutos do projeto.

Neste momento, apresento projetos realizados por artistas como resultados do processo de aprendizagem a partir das *aulas site-specificity* e que envolvem a experiência com a comunidade.

A Casa Nexa Cultural foi o primeiro lugar (1998) onde realizei o acompanhamento e a orientação dentro dos princípios de um projeto de Ateliê Coletivo de Artes Visuais *site-specificity*. O espaço foi idealizado pelas artistas Caru Marret, Flávia Vivácqua, Letícia e pelo artista Marcelo Casanova, e procura enfatizar a importância da participação, do diálogo e da ação compartilhada para a realização de uma exposição. A ideia da proposta gira em torno da participação, levando-se em consideração práticas artísticas colaborativas e coletivas com iniciativas de trabalhos em comunidades, passando pela sustentabilidade e indo até aos cuidados com a saúde (NUNES, 2013, p. 106). É o projeto mais antigo dos aqui mencionados e ainda com seus principais componentes em atividade profissional.

E, outro exemplo de atuação foi do artista Cesar Yoichi Fujimoto que, durante as aulas de orientações, sinalizou seu interesse pelas exposições coletivas em salões de arte contemporânea. O projeto de Instalação *SITU SU-04* foi selecionado para participar do 11º Salão da Bahia” MAM – Museu de Arte Moderna da Bahia.

Cesar, em um trecho do seu Trabalho de Conclusão, comenta sobre seu interesse pela arquitetura que “(...) favoreceu um maior envolvimento com a prática de projeto, o que contribuiu para a abordagem das inquietações sobre o significado do termo ‘Instalação’: como e por que surgiu esse gênero, como os artistas fazem para desenvolvê-lo e como estes fazem para apresentá-lo.” (FUJIMOTO, 2004, p. 2).

O projeto “Recolhedores de Bocados” foi uma residência artística estabelecida no Centro Cultural São Paulo, nos meses de junho a dezembro de 2011. Foi um projeto de autoria de Lucas Bêda e Verônica Gentilin, contemplado pelo primeiro Edital de Projetos em Arte e Mediação no Centro Cultural São Paulo.

Em 2011, quando recebi o convite Lucas Mendes Bêda para participar de um encontro no Centro Cultural, como interlocutor e propositor de questões a partir de “Recolhedores de Bocados”⁴⁴, estava orientando-o em seu trabalho de conclusão “Noções práticas para se tornar uma ceramista”. Em 2006, já tinha orientado Verônica Lo Turco Gentilin, em “Brevidades. Toda ação é uma pequena morte”.

O projeto “Recolhedores de Bocados” consistiu em uma série de ações de compra de objetos pessoais, resultando em uma Instalação, passando pela ideia de troca, negociação, até sua comercialização final.

Foram por essas razões, que os dois, tiveram que desenhar e construir um carrinho, realizado para poder itinerar e transmitir a ideia de mobilidade e fácil adaptação ao espaço. O objeto quando se encontrava parado no espaço consistia uma peça em exposição temporária para ser um ponto nevrágico de uma série de atividades e contatos.

A estrutura ambulante é peça integrante do projeto, foi utilizada como suporte ao material de informação que se pretende que o Recolhedores de Bocados albergue e partilhe, como por exemplo, máquina fotográfica, formulários, adesivos, materiais que ajudariam na conquista de participantes no espaço (Fig. 01).

Os artistas destacam as influências das aulas *site-specificity*, principalmente em relação à abordagem social e a participação. Eles destacam que o projeto esteve

⁴⁴ Em 4 de novembro de 2011, ocorreu o encontro *Interloquções Mediáticas* para analisar questões sobre a mediação em arte a partir do acompanhamento do projeto. Neste dia foi possível pensar os resultados do projeto *Recolhedor de Bocados* e suas implicações no campo da mediação em arte, em um contexto para além da instituição.

ligado ao espaço onde foi desenvolvido, entendendo essa integração com a arquitetura do Centro Cultural como convivência e retroalimentação produtiva, e não como subordinação.

Sendo que é nessa área que o Centro Cultural recebe os vários eventos que aí são programados, desde sessões de contadores de histórias, *performances*, conversas, debates, entre outros.

O objetivo do projeto é que o espaço seja utilizado como ponto de encontro e partilha de conhecimentos, de ideias, e de energias criativas, funcionando como um espaço de convívio da comunidade, um arquivo de objetos. Esta estrutura de encontro e de disponibilização de informação foi criada para ser instalada em espaço público.

O que fará, então, um objeto destes num espaço de exposição? Cumprirá o seu papel inicial, ou fará parte de uma outra plataforma de sentido?

O momento expositivo dos trabalhos que se fundam na experiência, sendo que os objetivos iniciais do projeto poder-se-ão não reproduzir em espaço expositivo.

A estrutura em exposição remete, assim como, o material gráfico de Recolhedores de Bocados, para uma amostra das experiências que ocorrem no passado. No entanto, neste caso não temos documentos que registrem objetivamente essas vivências, mas um objeto que delas faz parte.

Este objeto ao ser deslocalizado dos lugares para onde foi feito, deixa de ter a função que lhe deu corpo e passa a servir de suporte de apresentação da ideia que lhe está subjacente. Basta um olhar mais próximo para as marcas de utilização, as danificações da estrutura, o desgaste da cor da madeira, denunciarem que este objeto não pertence a um espaço de exposição de arte contemporânea.

Com uma Instalação que foi capaz de conviver com a arquitetura, os artistas conseguiram fazer com que o trabalho ganhasse destaque no local, em detrimento do contexto arquitetônico em que esteve inserido. O tamanho da Instalação foi determinado pela quantidade de objetos, e por certas características físicas específicas ao local.

Conclusão

Ao buscar definir um possível caminho dos conceitos de lugar e de experiência na produção artística contemporânea, regressar ao período artístico anterior, para identificar indícios da manifestação destes dois conceitos.

O termo indício pretende abarcar a ideia de que, nesse ínterim, os trabalhos ainda não referiam a estes conceitos de lugar e de experiência com o entendimento que lhes atribuímos hoje. Sendo assim, percebe-se na prática escultórica e pictórica, um extravar das fronteiras da obra e um progressivo relacionamento com o seu comprometimento.

Em decorrência da introdução da ideia de espaço e observador, instaura a ideia de experiência, fundamental para perceber o momento que se pretendia criar, no encontro do observador com a realização da obra.

Neste meio tempo, este conceito foi passando por alterações, tendo o artista determinado uma aproximação no sentido do encontro cada vez mais íntimo com o indivíduo, entendendo-o na sua especificidade, enquanto sujeito múltiplo (VAZ-PINHEIRO, 2007).

Com o desenvolvimento desta correlação verifica-se também um outro entendimento sobre o entendimento de espaço. Se, por um lado, o espaço, com os minimalistas, é considerado pela sua fisicalidade, a partir dos anos sessenta e setenta ocorre um interesse crescente pela seu aspecto social, político e cultural.

Tanto a incorporação da compreensão de lugar, como a de sujeito múltiplo, comprovam o interesse crescente do artista em inscrever o seu trabalho em situação vivencial e em conexão com as suas comunidades.

O espaço público começa a ser apreciado como um lugar de relação com as dinâmicas contextuais, ocorrendo o trabalho artístico no encontro produzido com a percepção e entendimento do indivíduo.

A experiência vivida é, assim, entendida como uma forma de objetivar a proposta artística, fortalecendo novas formas do sujeito se relacionar com a heterogênea trama social do qual faz parte. O objeto da obra e a sua configuração

produzem-se nas intersubjectividades, fruto da existência da ideia do artista no lugar.

Referências

FUJIMOTO, Cesar Yoichi. **O Projeto como Obra e a Obra como Projeto**. Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Artes Visuais: Pintura, Escultura e Gravura. Centro Universitário Belas Artes de São Paulo. São Paulo, 2004.

KWON, Miwon. **One place after another. Site-specific art and locational identity**. London: MIT Press, 2002.

NUNES, Kamila. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Circuito, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011., desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

VAZ-PINHEIRO, Gabriela (Ed.). **ArtInSite-Desvios/Detours-Curadoria do local**. Torres Vedras: Transforma, 2005.

**PELA PRESENÇA NO MUNDO: O PROFESSOR E A EXPERIMENTAÇÃO,
INVENÇÃO E PARTICIPAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Carolina Cortinove Tardego

O presente texto tem como foco a atualização do trabalho *Pela presença no mundo: experimentação, participação e invenção no espaço escolar* (TARDEGO, 2009), cujo objetivo foi problematizar o cotidiano escolar e os discursos inventados pela sociedade e repetidos na escola, na companhia de autores como Hannah Arendt, Michel Foucault, Julio Groppa Aquino entre outros, com a finalidade de entender as atitudes de ausência comumente encontradas no espaço escolar.

Além disso, desenvolveram-se proposições artístico-pedagógicas, inspiradas nos trabalhos de Lygia Clark e Hélio Oiticica, artistas cujas atitudes continham experimentação, invenção e interesse na participação do público nos processos de criação e proposição artística.

Assim, o texto tem a seguinte organização: 1) contextualização da pesquisa; 2) o cotidiano escolar e a problematização dos discursos e práticas; 3) o processo de criação das oficinas e o diálogo com Hélio Oiticica e Lygia Clark, em que se discute a importância da experimentação e invenção no processo de ensino-aprendizagem; 4) O diálogo e a participação do outro no acontecimento artístico-educativo e, por fim, as considerações finais, as quais se desdobrarão as questões levantadas, pelo olhar de educadora que, no presente, atua na rede pública.

É importante ressaltar que o intuito é desassossegar o pensamento sobre a escola e o professor e não impor verdades absolutas, ao mesmo tempo em que se pensa a potência da conexão entre o professor, a arte e os artistas.

Um ciclo se fecha: a pesquisa de conclusão de curso

O trabalho foi uma pesquisa-ação realizada em 2009, na Escola Estadual Clorinda Danti, sob a orientação da Professora Dra. Sumaya Mattar⁴⁵. No local foi possível conviver com os discursos que rondam o espaço escolar, como a culpabilização do outro pelo fracasso escolar, a deserção e a lamentação dos professores. Paralelamente, foram elaborados na universidade, com orientação e

⁴⁵ Essas oficinas fazem parte de um projeto de extensão, parceria entre a universidade e a escola cujo objetivo é a abertura de um espaço destinado aos alunos da licenciatura, para que experimentem e experienciem vivências na escola pública com o ensino de arte, sob coordenação da Prof^a. Dra. Sumaya Mattar, do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP.

colaboração da professora e dos colegas, os planejamentos das oficinas, inspiradas no processo de criação, principalmente, dos artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica.

A pesquisa foi escrita em estilo epistolar, por ser uma escrita mais pessoal e que se assemelha a um diálogo (DEMÉTRIO, 1979). O objetivo foi o afastamento da suposta neutralidade da escrita acadêmica, mas sem abrir mão do rigor. O trabalho foi organizado em três tipos de cartas: 1. *Cartas propositivas* (cartas de elaboração de ideias/criações pedagógicas endereçadas à Clark e a Oiticica); 2. *Cartas de problematização* (análise dos discursos e práticas escolares endereçadas a um personagem inventado “professor possível”); 3. *Cartas aos alunos* (análise de episódios ocorridos em aula). Neste artigo, se focará o conteúdo dos dois primeiros conjuntos de cartas.

O muro das lamentações e repetições sem fim: os discursos e as práticas escolares

Na sociedade atual, há a fala constante da importância da educação, ao mesmo tempo, se repete que a escola pública é local de fatalismo e abandono e o professor, um pobre miserável, um “missionário” e não um profissional da educação. Tais discursos têm a função de despolitizar a educação e o professor, instaurando uma visão catastrófica do sistema educacional público e com isso, forjar um motivo para instituir novas formas de controle (SILVA *apud* VEIGA-NETO, 1995, p. 253-256). O professor, então, torna-se um administrador do conhecimento, o aluno um consumidor e a educação, além de formatadora de subjetividades, um bem de consumo e não um direito. (GENTILLI, 1995, p.254).

Não se pretende negar a existência desses problemas em relação à escola e ao professor, mas desconstruir verdades e alargar significados. Pois, como se aprende com Nietzsche⁴⁶ e Foucault (FOUCAULT, 2002, p. 7-27) verdades não

⁴⁶ “O que é a verdade, portanto? Um batalhão imóvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parece a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível...” . (NIETZSCHE, 1999, p. 53-60).

existem, mas são construídas historicamente pela repetição, portanto são inventadas, criando um efeito de verdade.

Tais “verdades”, na sala dos professores, são incorporadas e se misturam ao cotidiano escolar, tornando esse espaço um “muro de lamentações”, onde se repete o discurso da deserção (vou mudar de profissão), do fatalismo (não tem mais jeito) e da culpabilização e desresponsabilização (as responsabilidades sempre são do outro, do aluno, do gestor, do secretário da educação).

Essas ladainhas repetidas moldam verdades que paralisam e tornam as práticas repetitivas, engessadas e pouco abertas à participação, à curiosidade e à pesquisa. Muitos professores, então, se tornam ausentes e desertam⁴⁷, reproduzindo no próprio fazer a desresponsabilização dos adultos, presentes em outras esferas (familiar, governamental), pela educação dos mais jovens. Mas será que é só isso que resta à escola e ao professor?

Pensa-se aqui a escola como o espaço que guarda, conserva a tradição cultural (ARENDR, 2007) contrapondo-se à transmissão mecânica de saberes, à repetição de conhecimentos técnicos, compartimentados e sem sentido da sociedade capitalista. Um lugar onde se compartilha com os mais novos o conhecimento acumulado durante a história humana.

O professor, por sua vez, é aquele que compartilha e troca com o outro o que sabe. Compartilhar com o objetivo de refundar o conhecimento⁴⁸ e não como transmissão e reprodução de saberes. Diante desse contexto, quais as atitudes fundamentais, ao professor, para que extrapole esses discursos e torne-se uma presença no mundo?

A experimentação e a invenção: plataformas para a criação artístico-educativa

⁴⁷ Conforme Rosely Sayão, o que se tem hoje é a “deserção dos professores do papel que lhe cabe, do exercício pleno de sua função. Papel esse, aliás, que assegura ao aluno o direito de escolha”,(SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 50).

⁴⁸ “Recriar, refundar, reinaugurar o conhecimento. Eu recuso bravamente essa ideia de transposição didática. Ensinar, para mim significa recriar a possibilidade de observar a vida a partir da narrativa dos antepassados, na forma de legado cultural.” (SAYÃO; AQUINO, 2004, p. 57).

“Professora pode usar régua? Isto está certo? Posso pintar dessa cor?” Para quem já pisou numa escola, como estudante ou professor, essas perguntas são bastante familiares e durante as oficinas na Escola Clorinda Danti não foi diferente. Tais perguntas foram inquietantes, pois sinalizaram que ali havia experiências limitadas e pouco espaço para a curiosidade, a experimentação e a invenção, elementos importantes no processo ensino-aprendizagem. Qual origem da necessidade constante do aval dos professores?

Na escola, o discurso ainda vigente é o da vigilância, da normatização de comportamentos e da punição. Tais discursos moldam as práticas e condutas, tanto dos professores quanto dos estudantes, fazendo que os habitantes da escola tornem-se cada vez mais ausentes no processo de ensino-aprendizagem, pois não há abertura para se colocarem como sujeitos. Diante disso, pode-se dizer que professor virou sinônimo de zelador de normas e condutas?

Enclausurar o professor nos termos acima é diminuir sua potência. Entende-se aqui o professor como aquele que vive uma docência que “artista”, isto é, um professor cuja atuação é inventiva, implicada nas relações de poder e nos modos de subjetivação produzidos pela sociedade, alguém que se permite experimentar ideias, planos e “práticas pedagógicas ainda inimagináveis” (CORAZZA, 2012). As oficinas na escola foram tentativas de ir ao encontro dessa “docência artística” e para tanto dialogaram com o processo criativo e as proposições de Lygia Clark e Hélio Oiticica. Mas por que Lygia e Hélio?

Lygia Clark, ao “quebrar as molduras do quadro” em *Espaço Modulado* (1958) auxiliou na resolução de uma prática comum naquela escola, entre os alunos, a da fuga para fora da sala. A artista apresentou a possibilidade de “quebrar as paredes” e as aulas acontecerem em outros espaços, para além do espaço formatado da sala de aula, dialogando, assim, com os anseios dos alunos.

Também mostrou a importância do convite à experimentação com os *Bichos* (1960). A artista, por meio de esculturas feitas de chapas de metal repletas de dobradiças, provocava o público a explorá-las de maneiras variadas, permitindo-lhe

reconfigurá-las, de acordo com a própria vontade, vivendo a arte ao invés de fazê-la⁴⁹.

Tal proposição abre uma perspectiva interessante ao professor, pois o afasta da imagem da reclamação e deserção, tornando aquele que convida e incita o aluno à atitude experimental. Nas oficinas, percebeu-se a importância da experimentação para os alunos, pois grande parte deles tinha receio e precisava do aval do professor para concluir uma atividade, fato que revela uma experiência limitada e condicionada.

Além disso, a materialidade tosca (retalhos de tecido, pedras, sacos plásticos) usada por Lygia Clark em *Objetos Relacionais* (1966) e o lema “da adversidade vivemos!”⁵⁰, de Hélio Oiticica, foram fundamentais no planejamento e nas aulas, pois instigaram o pensamento inventivo do professor e dos estudantes num contexto que oferecia a escassez de espaços e materiais. Ao inventar, criam-se aberturas naquilo que está dado, que parece ser imutável e ter uma única finalidade. Porém, é importante ressaltar que aqui não se concorda com a naturalização da escassez de materiais na escola pública, mas algo importante a ser reivindicado constantemente aos responsáveis pelo abastecimento.

Outro ponto relevante é que ambos os artistas exercitaram, nas suas trajetórias artísticas, atitudes experimentais. Segundo Hélio Oiticica, ser experimental significa permitir-se mudar, se opor à arte imitativa, abrindo possibilidades à invenção (OITICICA, 1981). Entende-se que tal perspectiva é fundamental ao professor, pois ao experimentar, ele tem contato com as potencialidades, limites e erros, tornando-o mais presente no cotidiano e consciente do papel docente na escola.

Assim, ao se debruçar sobre as práticas desses artistas, foi possível aproximar os processos criativos deles ao processo de criação do professor e compreender que a experimentação e invenção podem ser plataformas importantes no momento de criação pedagógica e nas aulas e, possivelmente, na mudança de atitude do educador.

⁴⁹ “O que proponho já existe em numerosos grupos de jovens que dão a sua existência o sentido poético, que vivem a arte ao invés de fazê-la” (CLARK, 1980)

⁵⁰ Frase proferida em “Esquema geral da nova objetividade” (OITICICA, 1986, p.98).

Enfim, o professor torna-se presença. Não mais aquele que culpa e reproduz práticas e discursos, mas responsável por inventar possibilidades subvertendo o que está dado como verdade e consciente daquilo que faz parte do próprio ofício e daquilo que não está ao seu alcance, mas que talvez possa ser conquistado nas parcerias e lutas coletivas.

Eu, o outro, nós: o diálogo como cerne para o acontecimento artístico-educativo

Como se viu, curiosidade e abertura ao experimental são atitudes necessárias àqueles envolvidos na relação com o conhecimento e com o outro, pois ambos, aluno e professor, se tornam predispostos e envolvidos no desenvolvimento de um trabalho educativo inventivo e grávido de possibilidades.

Além disso, durante as oficinas, detectou-se outro elemento importante na relação professor-aluno: o diálogo. É comum, observar, entre professores e a gestão da escola, um contínuo discurso sobre a importância do diálogo e da escuta dos interesses dos alunos. Porém, na prática, há pouco espaço para a escuta efetiva, o diálogo e a participação do outro. Isso devido a inúmeros fatores como a duração das aulas, o currículo a cumprir, as avaliações externas, o número de alunos por sala, a valorização da formatação de condutas em detrimento do compartilhamento de conhecimentos, a inflexibilidade de planejamentos entre outros.

Levando em conta esses fatores, é possível questionar: sem diálogo e escuta há trabalho educativo? Sem a participação do outro, há a existência de uma escola como lugar que guarda e compartilha o conhecimento com os mais jovens?

Essas perguntas encaminham o pensamento ao trabalho de Lygia Clark, *Caminhando* (1963) em que oferece ao público uma fita de *Moebius* de papel, para ser cortada com uma tesoura. É visível o interesse na participação do outro e a generosidade ao abrir possibilidades de escolha: cada um corta e cria um caminho próprio, sem direcionamentos por parte da artista. Além disso, com tal convite, a artista inclui o imprevisível, qualidade considerável, quando se quer dialogar com o outro, pois nunca se sabe o que virá do outro lado da conversa.

Hélio Oiticica também contribuiu na questão da participação do outro, como se podem observar nos *Parangolés* (1964), capas e estandartes de tecido e plástico, que só se completavam como acontecimento artístico quando incorporados pelo público, convidado a vestir o trabalho e dançar, estruturando-o e dando significado àquela experiência.

Para o artista, a participação incluía a pessoa como um todo: o corpo e a capacidade de dar sentido às coisas, colocando-se avesso às propostas que incluíam apenas manipulações mecânicas e artificiais. Oiticica criou, então, a ideia de “participação total”, isto é, uma participação que envolve, ao mesmo tempo, a manipulação e o sensorial e a participação semântica (OITICICA, 1986). Tal atitude demonstrava um profundo respeito ao público, pois entendia o outro como ser inteligente e pensante, abrindo a possibilidade de diálogo e de uma participação efetiva, ao permitir que as pessoas recriassem não apenas a obra, mas sua existência.

Com isso, Oiticica propõe uma perspectiva que desassossega e desafia os habitantes da escola, pois os convida para que se movimentem e abandonem o “falatório” sobre participação e partam para proposição que incluam efetivamente a voz do outro no processo de ensino-aprendizagem, considerando o aluno com um ser repleto de desejos, anseios e opiniões e corresponsável pelo aprendizado.

Para tanto, além de instigar a experimentação, a curiosidade e a invenção dos alunos, é preciso estar disposto a escutar. Quem escuta se opõe às falas autoritárias, formatadoras do ser e do fazer do outro, aos que menosprezam a capacidade intelectual alheia. Na companhia de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*, pode-se concluir e ampliar a questão da importância da escuta para o efetivo diálogo e a participação:

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo como fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (...). O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.” (FREIRE, 1996, p 113).

Para finalizar: reverberações no presente

Após seis anos atuando na rede municipal de São Paulo ainda é possível ouvir as reverberações dos autores, artistas e da pesquisa, pois como se viu, foi uma reflexão com os pés no “chão da escola”, portanto fazia sentido na época e ainda faz.

Ao ingressar na carreira na rede municipal de São Paulo, quase todo professor inicia como um substituto, cujo nome na rede municipal é módulo. Essa situação é bastante incômoda, pois o professor conta com o imprevisível, não conseguindo se planejar antecipadamente, além de substituir em diversas áreas, dificultando, muitas vezes, o estabelecimento de vínculos com os alunos. Tal situação atualmente é responsável por muitas desistências e exonerações.

Porém, ironicamente a autora passou a lidar, cotidianamente, com ausências. Além da ausência física do colega de trabalho que falta, essa situação permitiu que se emergisse, de modo mais intenso, nos discursos de ausência, deserção e culpa, pois quando não substituía as aulas dos professores ausentes, permanecia na sala dos professores.

Essa situação permitiu à professora iniciante a evocação da responsabilidade, a presença naquele espaço: atitudes de experimentação e de invenção foram bastante exercitadas e com isso foi possível, aos poucos, extrapolar essa circunstância difícil para que nos momentos pontuais com os alunos, pudesse conhecê-los, escutá-los e promover propostas que lhes permitissem também a experimentação e invenção.

Porém, os planejamentos e propostas eram realizados de maneira solitária, diferenciando-se do contexto da universidade, onde os planos eram discutidos em grupo e repensados a todo o momento. Hoje, a situação mudou porque a professora passou a ter aulas atribuídas deixando de ser módulo, o que possibilitou ingressar nos horários coletivos (JEIF), permitidos apenas aos professores regentes.

Nesse espaço, discutissem-se temas pertinentes ao cotidiano escolar, trocam-se experiências e se planeja em conjunto. Nesse espaço é possível ser

menos ilha e mais mar. Porém, ainda é excludente, pois não se inclui a todos que optarem.

Enfim, entende-se que a pesquisa trouxe a consciência dos limites e potencialidades do ofício do professor e ao mesmo tempo disponibilizou ferramentas, fruto do encontro com a arte e o processo de criação dos artistas, para que o educador se coloque como uma presença no espaço escolar e assim, com a experimentação, a invenção e principalmente um diálogo efetivo com os outros habitantes da escola, se abra a possibilidade de subverter os discursos paralisantes e fatalistas, sobre o professor e a escola pública e redesenhar, por meio de “participação total”, práticas e existências no espaço escolar.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo, Perspectiva, 2007.
- CLARK, Lygia. **Lygia Clark**. *Textos de Ferreira Gullar e Mario Pedrosa*. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.
- CORAZZA, Sandra “Na diversidade cultural, uma ‘docência artística’” (2012), consultado em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69323> (18/03/2016)
- DEMÉTRIO. **Sobre el estilo**. Introducciones, traducciones y notas de José García López. Madrid: Editorial Gredos, 1979.
- FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **As verdades e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. *Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GENTILLI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão**. *O Neoliberalismo e a Crise da Educação Pública*, Petrópolis: Vozes, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. “Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral” (1873). *In: Obras Incompletas*. Tradução e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- _____. “Experimentar o Experimental”. *In: Arte em Revista*, Ano 3, nº 5, São Paulo: Editora Kairós, maio de 1981.
- SAYÃO, Rosely; AQUINO, Julio Groppa. **Em Defesa da Escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. “O projeto educacional moderno: identidade terminal?”. *In: VEIGA NETO, Alfredo (Org.). Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- TARDEGO, Carolina Cortinove. **Pela Presença no Mundo: Experimentação, Participação e Invenção no Espaço Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Licenciatura Educação Artística. Habilitação Artes Plásticas). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

**CADERNOS DE ARTISTA: PÁGINAS QUE REVELAM OLHARES DA ARTE E DA
EDUCAÇÃO**

Clarissa Lopes Suzuki

Introdução

Como artista e professora, venho construindo meu conhecimento com a ajuda dessa ferramenta desde meados do ano 2000, quando ingressei na graduação. Sempre usei cadernos para acomodar textos e imagens e, mesmo ciente da importância dele no meu dia a dia, nunca havia atentado para sua possibilidade educativa em outras áreas distintas da produção artística.

Impulsionada por vivências na pós-graduação, o Caderno de Artista, que fazia tanto sentido no meu aprendizado artístico, foi parar dentro da escola impulsionado por um movimento constante de problematização do cotidiano escolar e da minha atenta observação ao desenvolvimento dos estudantes nesse contexto.

Uma das questões enfrentadas hoje pelos professores dentro das escolas públicas é a imposição do uso de materiais didáticos prontos como manuais, livros e apostilas. E um dos discursos oficiais para a proliferação desses recursos é o da incapacidade intelectual e criadora dos professores em organizar seu próprio arsenal pedagógico a partir do entendimento do seu contexto. A pesquisa foi desenhada exatamente para fazer frente a este discurso desencorajador, que só contribui para deixar o professor desacreditado de suas capacidades e de sua função social, além de desviar o foco dos reais problemas imbricados no processo de formação desse educador e das condições materiais para seu desenvolvimento e dos estudantes.

Assim, na tentativa de valorizar a práxis dos sujeitos da arte e da educação e ressignificar alguns instrumentos desgastados no espaço escolar, investiguei as contribuições do exercício com a arte para a formação do artista, do professor e do aluno, dirigindo a pesquisa de forma que o objeto metodológico utilizado fosse um caderno que permitisse abrigar experiências com a arte, despertando relações cognitivas e afetivas no processo de construção do conhecimento.

A pesquisa foi dividida e impressa em quatro partes diferentes: INTRODUÇÃO/CONCLUSÃO, I – CADERNO DA ARTISTA, II – CADERNO DA ARTISTA/EDUCADORA e III – CADERNO DOS ALUNOS. Tratados também como

cadernos, cada um deles disserta a respeito da análise sobre o que foi produzido pelos sujeitos indicados.

No “I – Caderno”, o objetivo foi apresentar os elementos fundamentais da formação e da práxis do artista que contribuem para que se torne um professor reflexivo e criador, que não se limite a reproduzir práticas pedagógicas historicamente instituídas, como as tecnicistas e as modernistas, e manuais pedagógicos formulados por outros. Para isso, três Cadernos de Artista de diferentes momentos da minha formação foram objeto de análise.

O “II – Caderno” apresenta de forma crítica a escola que temos e a escola que queremos e os desafios que essa instituição apresenta aos seus sujeitos. Partindo do princípio de que as aulas de Arte são o lugar de enfrentamento dos desafios expostos às reflexões cotidianas do professor-artista. Em consequência, surgiu a necessidade de um registro cotidiano que não fosse o tradicional diário de classe, mas, sim, um registro de aulas em que constasse a construção e desenvolvimento dos planos de trabalho, onde a reflexão crítica da minha própria experiência como professora ganhasse um espaço que permitisse posteriormente uma análise sobre aquilo que foi produzido e como foi produzido. Essa construção deu início à pesquisa desenvolvida no ano de 2012 e introduziu em meu cotidiano na escola municipal o caderno de registro comum à minha prática artística.

No “III – Caderno”, são analisados seis cadernos de seis estudantes do 6^a ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Os cadernos que compõem a pesquisa foram propostos durante as minhas aulas de Arte no ano de 2012 e tiveram como objetivo registrar de forma crítica e poética o processo de ensino e de aprendizagem ocorrido nas aulas. Nessa análise, foi observada a contribuição dos Cadernos para a construção da aula e do conhecimento em arte.

A pesquisa está fundamentada pelos aportes teóricos da perspectiva Histórico-Cultural no campo da arte e da educação, embasada nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski e seus interlocutores, bem como na concepção de uma educação crítica e libertadora, segundo Paulo Freire e outros autores, costurada, ainda, a textos e contribuições teóricas de inúmeros artistas, à luz dos escritos de Cecilia Almeida Salles, sobre a gênese criadora, além da concepção de professor-

propositor, inspirada pela produção da artista Lygia Clark e sua concepção de artista-propositor.

Na dinâmica da pesquisa, a análise, a interpretação e a compreensão das informações resultantes da investigação dos Cadernos de Artista foram utilizadas como procedimentos de coleta de informações. A pesquisa-ação na escola foi realizada com a adoção do Caderno durante as aulas de Arte, sendo ele um dos instrumentos analisados no percurso.

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa foi contribuir com as discussões acerca das práticas contemporâneas de ensino de arte no contexto da escola pública e isso inclui a formação de professores críticos e sensíveis que respeitem sua escolha inicial pela arte e ações que partam das problematizações decorrentes dessa realidade.

I – Caderno da artista

O que Cadernos de Artista revelam sobre o processo de formação artística e que pode contribuir na formação do professor?

Revisitar seus cadernos com imagens, textos, experimentações, reconhecendo e identificando o que fundamentou o próprio processo de formação orienta a ação do artista quando ele se torna professor, pois este organiza os princípios de sua práxis. Por exemplo, ao analisar uma produção artística e reconhecer alguns conteúdos da história da arte – referências conceituais e formais – ou discursos da cultura como parte intrínseca do trabalho, explicita-se uma possibilidade metodológica de formação. As experimentações, os exercícios com o imprevisível e as pesquisas constantes que fazem parte da formação do artista por meio da sua práxis podem e devem orientar a prática docente.

Além disso, o processo de construção consciente da prática do artista-professor legitima um real envolvimento intelectual, pois se vincula à atividade criativa desde o princípio de sua formação, mantendo-se apartada das reproduções mecânicas das cartilhas de métodos pedagógicos e rompendo com a contraditória divisão entre trabalho intelectual *versus* trabalho manual. Concebendo dessa forma, o artista e o educador formam-se juntos, não se distanciam na vida cotidiana.

Há pesquisas, como a de mestrado de Mattar (2002), que constataam que o professor de Arte no seu percurso dentro da escola comumente abandona sua produção artística, afastando-se da arte quando deveria estar mais próximo dela. É um caminho que configura o abandono das suas escolhas, da própria memória dos tempos de infância e de estudante. A autora, desde a década de 90, desenvolve pesquisas em que defende que “o encontro de sentidos para a profissão equivale à conquista de uma atitude crítica, reflexiva e inventiva da docência e, ainda, de que essa atitude pode ser favorecida pela aproximação do professor com o fenômeno artístico”. Essa perspectiva é de grande valor, em tempos onde a função docente encontra-se desvalorizada e enfrentando inúmeras situações desumanizadoras, especialmente no âmbito escolar.

Ao refletir criticamente sobre o próprio processo de formação que permeia a arte e a educação, o artista-professor tem elementos para construir sua prática e contribuir na orientação das poéticas presentes em sua sala de aula. Indo mais além, este professor poderá (re)apropriar-se de instrumentos de construção de conhecimento, materiais expressivos e suportes que durante o seu percurso foram por ele inventados para fazer frente às suas necessidades de criação e organização, em suas futuras proposições em sala de aula.

II – Caderno da artista/educadora

O que um caderno de artista-professor construído no dia a dia da escola pode contribuir com o desenvolvimento das aulas de Arte?

A análise do caderno que utilizei nas aulas de Arte durante o ano letivo de 2012 revelou o quanto essa ferramenta potencializou reflexões sobre a escola, o ensino da arte e a forma de organizar uma aula. São páginas que revelaram olhares da educação e para ela. O conteúdo trouxe por meio de uma abordagem coloquial a descrição de aulas e atividades, reflexões sobre a práxis, comentários sobre a escola e sobre o trabalho das crianças, produção de imagens e textos. Revelou uma poética pessoal como educadora, explicitou uma postura política, demonstrou um jeito de organizar informações e de posicionamento no campo da arte/educação.

O grande desafio dessa parte da pesquisa foi selecionar sobre o que escrever e foi nesse instante que o olhar artístico-investigativo entrou em ação. Pela intimidade com a linguagem visual, foram as imagens do Caderno que suscitaram os assuntos desenvolvidos e, posteriormente, incorporados como parte da narrativa. Nas três partes da pesquisa esse mesmo procedimento metodológico foi adotado.

A conclusão a que cheguei após a finalização da análise deste Caderno que fiz durante as aulas de Arte foi que, independentemente do material que escolhesse para analisar, ele estaria incluído em uma compreensão dialética que iria da parte para o todo e vice-versa, pois todos os registros expressam minha posição frente ao ensino da arte. E diferentemente de um diário de classe (sim, aquele azul, pois todos são iguais!) estéril, esse Caderno se mostrou fértil, rico em ideias, em descrições detalhadas das ações, costuradas com reflexões sobre o instante vivido e tomadas pelo instante criador, revelou minha condição humana, minha história e os pensamentos que estão diretamente ligados às circunstâncias. E nesse sentido, considerando as dificuldades e necessidades enfrentadas no chão da sala de aula que muitas vezes estimula ações violentas entre os sujeitos do processo educativo, um movimento de resgate da humanização concretizou-se por meio do exercício com a arte e da reflexão sobre a práxis.

III – Caderno dos alunos

O que meu olhar encontrou nesses cadernos para chamá-los de Caderno de Artista?

Primeiramente, o respeito à escolha dos estudantes, pois era o nome que eles usavam no dia a dia das aulas; e, posteriormente, com a análise dos seis cadernos, constatei que eles eram é uma ferramenta, um meio para a proposição de uma ação na aula de Arte em relação à ausência da autoria na escola, seja pelo uso de livros, apostilas e exercícios prontos ou pelo desejo de homogeneização do conhecimento: todos precisam ter o mesmo tipo de comportamento, terminar as tarefas ao mesmo tempo, dar as mesmas respostas? Muitas das re(ações) que vivenciamos no ambiente escolar – por vezes violentas – são fruto da

impossibilidade do sujeito em exercitar seus desejos e necessidades, suas ideias. Por tal premissa, esse procedimento foi proposto com a intenção de contribuir com o desenvolvimento do olhar estético e crítico dos alunos, possibilitando o contato com a arte pela leitura, interpretação ou pelo fazer, compondo no Caderno um registro de forma pessoal e problematizadora em diálogo com o meio em que estão inseridos. O estímulo à autoria por meio da criação é uma outra condição da inserção dessa ferramenta no cotidiano escolar.

Obviamente que o Caderno/resultado da investigação não é o objeto em si, mas, sim, todas as possibilidades expressivas que nele foram depositadas pelos estudantes no decorrer das aulas, inclusive com o exercício crítico de pensar livremente sobre as contribuições das aulas no seu desenvolvimento como estudante de arte, isto é, ampliando o espaço de diálogo objetivando uma ação mais democrática na construção do planejamento da disciplina.

No geral, os cadernos dos estudantes apresentaram relatos do dia a dia, revelaram traços da cultura e para além disso, acolheram muitas produções – poesias, desenhos, colagens, pinturas, jogos, que no conjunto definem uma poética, um jeito peculiar de fazer moldado pela personalidade; arquivou o registro de pesquisas nas áreas das artes, literatura, mitologias, religião e das culturas; abordou saberes cotidianos como relatos de filmes e passeios, idas a espaços culturais como parques e igrejas. Apresentaram ao leitor espaços propositivos, lúdicos, dialógicos.

Com o Caderno de Artista, o olhar deles expandiu ao selecionar imagens, organizá-las, associá-las, experimentá-las, criando um espaço de construção de conhecimento individual, mesmo fazendo parte de um processo coletivo, isto é, da aula de Arte. Dessa forma, ele permite que cada um atribua um sentido de uso, trace uma trajetória particular de acordo com suas necessidades ou desejos: diário, portfólio, caderno de registro, caderno de criação, de pesquisa. Cumpre a função de despertar para a ato criador, desafio que se opõe ao comportamento previsível e muitas vezes mecânico imposto pela rotina escolar.

Como procedimento metodológico, isto é, como mecanismo que viabiliza um espaço de criação e reflexão do estudante, acredito que o uso do Caderno garante um espaço de experimentação e de registro que permite que tanto a construção de

conhecimento pela arte quanto o planejamento da aula fiquem gravados de forma pessoal para futuras indagações, projetos e, como neste caso, uma pesquisa.

Nos Cadernos analisados, a construção do conhecimento em arte se deu pelos caminhos da escolha, pelas decisões que precisaram ser tomadas em relação ao que fazer e como fazer, o que resulta em procedimentos e atitudes frente a arte; viabilizou-se por despertar a ação criadora, por respeitar as poéticas valorizando o espaço da autoria, que implica em acolher as escolhas culturais, as histórias individuais e o que cada um traz e leva para a sala de aula.

Conclusão

O Caderno de Artista contribui no processo de construção do conhecimento como instrumento que potencializa a construção do olhar no âmbito da arte e da educação, pois ele exige do sujeito uma predisposição para a reflexão constante, na qual a memória das experiências vividas em diálogo com as imagens do presente exerce papel fundamental na formação deste olhar, dando indícios da reconstrução da experiência, abrindo caminhos para a organização de significados sobre o vivido.

O uso do Caderno pelos estudantes no âmbito escolar foi o que mais revelou o sentido de como se trabalhar novas ferramentas buscando qualificar as relações humanas e, principalmente, desenvolvendo o “sabor” pelo conhecimento. Em oposição aos desafios que a escola enfrenta, como os mecanismos de controle e reprodução, que acaba gerando a indisposição para o diálogo e para a aprendizagem, o que mais me impressionou é como o Caderno na sala de aula despertou a confiança dos estudantes, não apenas neles mesmos, mas em mim, na função de professora. Em alguns cadernos eu era a confidente, em outros, a amiga, e, por vezes, a educadora. Nesse sentido é que afirmo o quanto é importante que o professor teça relações que demonstrem disponibilidade para o outro, o que requer uma escuta atenciosa e um olhar atento.

Referências

MATTAR, Sumaya. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte.** 2002. 253 p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação.** 2014. 224p. Tese (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

**O MUNDO É REDONDO COMO A ROSA: IMAGINAÇÃO POÉTICA E CRIAÇÃO
PEDAGÓGICA**

Patricia Ribeiro de Almeida

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado defendida na ECA-USP no ano de 2013. Ele trata da natureza criadora do trabalho dos professores de arte, perseguindo a hipótese de que é preciso estabelecer diálogos poéticos com o território da arte e não apenas decifrar seus códigos visuais.

Neste sentido, a imaginação surge como potência humana primordial para o processo de criação pedagógica que, por sua vez, contempla a possibilidade de promover ao outro o encontro com sua maneira própria de aprender e de percorrer caminhos de criação artística.

A imaginação é um dos temas sobre os quais o filósofo francês Gaston Bachelard se debruçou. A crítica à hegemonia da visão em detrimento dos demais sentidos é um dos aspectos presentes na construção do conceito bachelardiano de imaginação, e esta análise contribuiu para que eu pudesse construir a seguinte questão: o que o ensino e a aprendizagem artística ganham considerando os percursos internos que a imaginação nos ensina a trilhar, para além das imagens que os olhos podem registrar? As lições de Gaston Bachelard encontradas em suas publicações dedicadas ao estudo da imaginação poética⁵¹ direcionaram minhas buscas.

O conceito bachelardiano de imaginação e suas especificidades, articulado às lições de Octávio Paz sobre o poema e a poesia e ainda às contribuições de Amadou Hampâté Bâ sobre a noção de pessoa nas etnias fula e bambara levou-me a identificar três eixos que nortearam um trabalho desenvolvido no projeto “Vivências com a arte para Jovens e Adolescentes”, oferecido pelo Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, ao longo do primeiro semestre do ano de 2012.

A imagem da rosa alimentou todo o processo da pesquisa. O convívio com a flor carregada de significados convidou-me, por meio de um exercício proposto pela

⁵¹ Refiro-me aos seguintes trabalhos: *A Psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999; *A Água e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001; *O Ar e os Sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 2001; *A Terra e os Devaneios do Repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003; *A Terra e os Devaneios da Vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2008; e *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes: 2006.

professora Regina Machado⁵², a transformá-la em uma rosa dos ventos, em um instrumento especial de orientação para deslocamentos pelos vastos espaços internos e externos a cada um de nós.

Sobre a importância de cultivar as rosas

A necessidade de escrever sobre a natureza criadora da função dos professores de arte surge, sobretudo, da observação de fatores antagônicos que prejudicam este fazer. Verdadeiras emboscadas podem ser arquitetadas pelo peso do tempo e pelos desafios da profissão presentes no cotidiano das escolas e espaços de formação. Além da conhecida luta para manter a arte no currículo e validá-la como legítima área do conhecimento humano, outros fatores, nocivos à manutenção do caráter criador da função docente, enfraquecem a fertilidade deste trabalho como ervas daninhas que, discretamente, empobrecem os nutrientes da terra e de tudo que nela cresce.

Para citar um primeiro exemplo, a desvalorização do ensino de arte pode surgir maquiado pela crença vazia de significado sobre a importância da criatividade na vida das crianças e jovens. Para a professora Sumaya Mattar:

Dependendo de sua compreensão, o professor de arte pode resumir seu papel ao de mero facilitador da expressão das emoções dos alunos, deixando de lado a importância da compressão, elaboração e fruição artística, em que também a atividade criadora se faz presente. (2010, p. 96).

O potencial criador que esta atividade envolve também pode ser enfraquecido quando o professor de arte atua reproduzindo atividades pré-determinadas, apresentadas por apostilas que, por vezes, lhes são impostas, elaboradas a uma distância quilométrica das particularidades de cada espaço, de cada grupo, dos

⁵² O exercício do “Alvo” me foi proposto durante a disciplina “As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas”, ministrada pela professora Regina Machado. Nesse exercício, elaboramos imagens visuais a partir de perguntas teóricas e subjetivas sobre o tema central de nossa pesquisa.

diversos modos através dos quais é possível aprender e ensinar arte de uma maneira significativa.

Conhecer teorias e ter acesso a materiais como apostilas não garante a realização de articulações criadoras, capazes de gerar significados legítimos para quem ensina ou aprende e, nesse sentido, sem esta alquimia que ocorre no interior de cada indivíduo, todo e qualquer instrumento se torna ineficaz ou até mesmo nocivo.

Para Regina Machado, “uma teoria APENAS é um conhecimento abstrato, impessoal. Uma formulação lógica, racional, necessita constituir-se em uma verdade subjetiva para que possa ser significativa” (1989, p. 29). Nesse sentido, a imaginação criadora atua justamente na elaboração dessas verdades subjetivas que geram significação para o que aprendemos. Ela organiza e convoca imagens que, por sua vez, são traduções particulares de nossas experiências, trazendo-nos significado e convicção sobre aquilo que de fato somos e conhecemos. Na esteira de Regina Machado, em um processo de criação pedagógica estas traduções ou “verdades subjetivas acompanham como um obstinado a elaboração das verdades objetivas” (*Idem, Ibidem*, p. 317). Quando somos capazes de aliar os produtos de nossa imaginação à prática pedagógica, não é necessário submetermo-nos à formulas e receitas pré-concebidas, pois a potência criadora que envolve as imagens nos auxilia na construção de um caminho autoral. Nesse sentido, o professor de arte faz de sua prática o resultado real de uma experiência de significação vivida por ele, que se multiplica na medida em que também é capaz de promover experiências significativas. A imaginação criadora é uma rosa que nasce no centro do peito e que jamais pode deixar de ser cultivada.

A experiência no projeto “Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes”

O projeto é direcionado a um público jovem, meninos e meninas entre 13 e 18 anos, e um dos seus principais objetivos é propiciar-lhes experiências que os coloquem em contato com a arte. O curso também procura abrir espaço para que os jovens desenvolvam um percurso poético próprio por meio de produções que

envolvem procedimentos artísticos diversos. O projeto “Vivências com a Arte” também está vinculado às disciplinas Metodologias de Ensino das Artes Visuais III e IV, oferecidas pelo Departamento de Artes Plásticas da ECA, ambas ministradas pela professora Sumaya Mattar, e também foi criado para ser uma espécie de laboratório didático-pedagógico onde os alunos pudessem realizar suas primeiras experiências de regência e criação pedagógica.

No primeiro semestre do ano de 2012, três estudantes se inscreveram na disciplina: Isabella Chiavassa e Natália Bressan, alunas do curso de Licenciatura em Artes Plásticas, e Diana Marques, aluna do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Nesse mesmo período, a professora Sumaya Mattar, responsável pelo projeto, deixou-me a frente da equipe de educadoras.

Com o objetivo de valorizar o caráter criador da função docente e contribuir com a formação das futuras professoras, a teoria bachelardiana sobre o conceito de imaginação foi articulada às lições de Octávio Paz sobre a diferença entre o poema e a poesia, e ainda à noção de pessoa na tradição dos fula e dos bambara – dois grupos étnicos da região norte do continente africano – apresentada por Amadou Hampâté Bâ, pesquisador e mestre da tradição oral.

A abordagem de Gaston Bachelard para o tema estabelece um modelo tetra-elementar sobre o qual a imaginação atua: o fogo, a terra, a água e o ar são consideradas raízes das imagens poéticas. O autor estabelece uma distinção entre a “imaginação que dá vida a causa formal e a imaginação que dá vida à causa material” (PESSANHA, 1991, p. 1). Enquanto a imaginação formal se identifica com a capacidade de reproduzir imagens mentais a partir do exercício da memória que resgata sobretudo os registros visuais, o caráter material da imaginação identifica-se pela possibilidade de criação de imagens desencadeada pela investigação sensível das substâncias. A imaginação material, portanto, “provém do intenso comércio de nosso corpo com a corporeidade do mundo (PESSANHA, 1998, p. 154).

De acordo com Bachelard, “só compreenderemos bem a doutrina da imaginação material quando tivermos restabelecido o equilíbrio entre as experiências e os espetáculos” (2002, p. 15-16). Nesse sentido, o caráter material da imaginação é valorizado na medida em que nos afasta da possibilidade de

restringirmos nossa investigação apenas aos depoimentos do par de vigias incrustado em nossa face, encobrendo elementos derivados de outras trocas sensíveis.

O filósofo tece sinceros elogios à potência criadora das mãos que trabalham sobre a matéria. Quando o interesse pela profundidade das substâncias supera a sedução causada pela contemplação das formas, convocando as mãos trabalhadoras para a exploração das materialidades do mundo, ampliamos nossa capacidade criadora.

Ao nos aproximarmos do mistério guardado no avesso das formas por meio das percepções derivadas do diálogo entre as mãos e o corpo das coisas, recebemos verdadeiras lições sobre o exercício de nossa vontade. Nesse sentido, a matéria exerce a função de um “espelho energético” (BACHELARD, 2008, p. 1), através do qual podemos aprender sobre a dinâmica singular de nossa imaginação. As imagens poéticas que surgem durante o trabalho sobre as substâncias, revelam os caminhos internos que somos capazes de percorrer. Caminhos que, por sua vez, podem ser considerados legítimas hipóteses de criações futuras. De acordo com Bachelard, *“uma matéria educa uma imaginação aberta”* (*Idem, Ibidem*, p. 3).

Ainda na esteira de Bachelard, a imagem poética sempre possui uma matéria que a alimenta, uma dinâmica que conduz seu processo de criação para que, em seguida, possa ser apresentada por meio das mais variadas linguagens: a pintura, a escultura, a literatura etc.

Para Octávio Paz, o poema é “um lugar de encontro entre o homem e a poesia” (1982, p. 17), é onde a “linguagem recupera sua originalidade primitiva, mutilada pela redução que lhe impõem a prosa e a fala cotidiana” (*Idem, Ibidem*, 25-26). Na esteira de Paz, é preciso reconhecer a multiplicidade de significados latentes em um mesmo significante. Assim como o artista que supera os apelos formais e se dedica à investigação das imagens poéticas derivadas do embate com a matéria eleita, os poetas jamais negligenciam tal multiplicidade da palavra quando trabalham no sentido de dar forma à poesia.

Hampâté Bâ (1972) apresenta a noção de pessoa entre os fula e os bambara. Na tradição desses povos, o homem é entendido como um ser complexo,

composto por uma multiplicidade psíquica, física e espiritual em movimento permanente. Por esse motivo, existem dois termos para designar a pessoa. Para os fula, são eles Neddo e Nedakaaku. Para os bambara, Maa e Maaya. As primeiras palavras significam “a pessoa”, as segundas, “as pessoas da pessoa”

Durante o desenvolvimento das atividades do “Vivências com a Arte”, investigamos maneiras de transpor a articulação de tais teorias para nossa prática no projeto por meio de experimentações de criação pedagógica sustentadas por três eixos principais: a busca pelas palavras das palavras, pelas matérias da matéria e pelas pessoas das pessoas.

Nosso processo de criação pedagógica coletivo encontrou na imaginação sua principal potência geradora. Nos propusemos a criar nossos planos de aula a partir da investigação de nossas próprias imagens, enraizadas em cada um dos quatro elementos primordiais apontados por Bachelard. Desse modo, as linguagens artísticas ganhavam espaço na medida em que dialogavam com essas imagens, sem que fossem pré-determinadas como parte do currículo do curso. Buscamos na multiplicidade das palavras, e não nas técnicas conhecidas por nós, os principais elementos para iniciar o processo de criação dos planos de aula. A exploração da palavra terra, por exemplo, nos povoou com imagens de crescimento, germinação e enraizamento. Entre as imagens das raízes e o que quer germinar e ganhar o espaço, elegemos o chão como imagem geradora do encontro e, após esta escolha, todas as ações presentes em nosso plano de aula estavam vinculadas a ela. Propusemos que os jovens preparassem, naquele dia, o chão da sala onde trabalharíamos, o que fizeram com desenhos e pequenas intervenções com materiais como terra, argila, pedras e outros elementos encontrados no jardim externo.

Ao elegermos uma palavra ou um trecho de poema como ponto de partida para nosso processo de criação pedagógica, imediatamente nos cercávamos pelas matérias e materialidades que tais imagens convocavam para que fossem, posteriormente, transformadas pelo trabalho criador dos jovens. A descoberta das matérias da matéria.

Ao longo de doze encontros batizados de aulas-poema, garantimos que as linguagens, matérias e materialidades presentes estivessem comprometidas, em primeiro lugar, com a imagem poética que lhes deu origem. Esta mesma imagem também dava suporte a elaboração de nossas proposições. Dessa maneira, a capacidade criadora de cada uma das educadoras foi fortalecida e reconhecida como elemento de fundamental importância para um processo significativo de ensino e aprendizagem da arte.

A imaginação é uma rosa que gira dentro do peito

A valorização da imaginação no ensino da arte nos aponta a singularidade de cada trajetória de aprendizagem. A atitude criadora, entendida como componente amalgamado à capacidade reflexiva, protege a educação de tendências unilaterais, que encerrariam a aprendizagem em padrões de ação que, por sua vez, subjagam a capacidade de aprender por meio do frescor dos confrontos estabelecidos com o que está posto diante de si. Impede que deixemos de reconhecer a potência formadora contida na troca entre maneiras próprias de ensinar e aprender, entre as formas individuais de selecionar os elementos que lhes são apresentados e organizá-los em conhecimento.

A imaginação criadora trabalha na deformação daquilo que a percepção registra, alimentando a subjetividade para que nossas ações objetivas sejam compreendidas em sua verdadeira amplitude, para que sejam capazes de transformar as condições externas no sentido de revelar a multiplicidade contida dentro de cada objeto a ser explorado. Tal potência de criação não apenas fomenta a produção de conhecimento como determina sua qualidade, na medida em que promove a significação daquilo que se aprende.

Do ponto de vista da criação pedagógica, a capacidade de encontrar um significado subjetivo que oriente este processo impede que o professor empobreça seu trabalho reduzindo-o a uma mera reprodução de informações ou métodos que, justamente, parecem desconsiderar a natureza criadora da educação e de sua profissão.

Para Octávio Paz (1982), cada poema é um objeto único, criado por uma “técnica” que morre no mesmo instante da criação. A chamada “técnica poética” não é transmissível porque não é feita de receitas, mas de criações que só servem para seu criador.

A elaboração de cada encontro do “Vivências” aconteceu em uma perspectiva semelhante à apontada pelo autor. Cada plano de aula foi o resultado de um jogo com as palavras que definimos como ponto de partida. As redes de correspondências que deram origem às imagens geradoras das aulas foram estabelecidas pelo exercício de singularidade de cada uma de nós, envolvidos no processo. Nossa “técnica de criação” foi, na realidade, essa que acabamos batizando de “o jogo com as palavras”, através da qual buscamos extrair dos vocábulos e seu sumo fértil. As palavras da palavra.

O jogo que conduziu o processo de criação pedagógica coletivo do curso buscava estilhaçar as palavras eleitas para que, em seguida, pudéssemos recriá-las, organizá-las em imagens geradoras das situações de aprendizagem. Esse exercício levou-me a perceber que a situação pedagógica construída a partir de uma imagem poética, elaborada a partir das regras libertárias determinadas pela linguagem poética, possui um grande potencial de transformar-se em uma experiência de aprendizagem artística significativa.

A imagem poética convida a uma qualidade de participação por parte dos alunos que só pode ocorrer nessa mesma dimensão criadora, na qual a poesia ocorre. A falta de contorno que a imaginação propõe, promove a aprendizagem artística na medida em que, ao invés de nos colocar diante de uma resposta, nos ensina a elaborar “hipóteses de vidas” (BACHELARD, 2006, p. 8). É a capacidade de elaborar perguntas, de erguer hipóteses que, de fato, nos faz buscadores em um caminho singular de criação e aprendizagem.

Para Bachelard, a imaginação “dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não eu meu.(...) Para o meu eu sonhador, é esse não-eu meu que me permite viver minha confiança de estar no mundo” (*Idem, Ibiem*, p. 13). Entendida como força multiplicadora do próprio homem, ela o liberta do reducionismo de compreender-se de modo unilateral. A capacidade criadora nos revela pessoas da nossa pessoa.

Para o professor poeta, a imaginação é como uma rosa-dos-ventos que gira no peito. Ao dimensionar a extensão horizontal de sua travessia pelas águas do conhecimento, também lhe oferece confiança para se aventurar na amplitude de sua própria verticalidade.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A Água e os Sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **A Terra e os Devaneios do Repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **A Poética do Devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. *A noção de Pessoa entre os fula e os Bambara*. Disponível em: <http://cepapa.blogspot.com.br/2011/08/nocao-de-pessoa-entre-os-fula-e-os.html>. Tradução de Daniela Moreau (texto originalmente editado em francês como capítulo do livro **Aspects de la Civilization Africaine**, Paris, Présence Africaine, 1972).
- MACHADO, Regina. **Arte-educação e o conto de tradição oral: Elementos para uma pedagogia do imaginário**. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1989.
- MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2010.
- NOVAES, Aduino. **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PESSANHA, José Américo Motta. "Bachelard: as asas da imaginação" *In: O Direito de Sonhar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
- PESSANHA, José Américo Motta. "Bachelard e Monet: o olho e a mão". *In: NOVAES, Aduino (Org.). O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- QUILLET, Pierre. **Introdução ao pensamento de Bachelard**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

**A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A NARRAÇÃO DE ESTÓRIAS
TRADICIONAIS: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS NA
FAVELA DA MARÉ**

Vinícius de Azevedo

Este artigo é uma síntese de minha dissertação de Mestrado⁵³ apresentada na ECA-USP, em 2011, no Programa de Artes Visuais, na Linha de Pesquisa Fundamentos do Ensino Aprendizagem da Arte, sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Machado.

A pesquisa refere-se à minha experiência como narrador de estórias⁵⁴ em duas escolas públicas na favela da Maré, no Rio de Janeiro. Propus a articulação de três elementos na construção do estudo: a aprendizagem significativa, as estórias tradicionais e a experiência estética, utilizando como metodologia a Teoria dos Sistema Complexos, preconizada principalmente por Edgar Morin (1977). Meu principal objetivo com o estudo foi perceber os meandros do contato entre a narração de estórias e a escola e como este encontro propiciava uma relação diferenciada com o processo de ensino aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores.

A Maré e a inteligência criadora

A minha experiência como narrador de estórias se deu em um programa realizado por uma instituição fundada por moradores da Maré que trabalha dentro das escolas municipais daquela comunidade, com o objetivo de fortalecer as ações dessas escolas. Nesta experiência, as relações que se estabeleciam entre os alunos e a escola, a partir do contato com as estórias, pareciam trazer um novo colorido a esse cotidiano e, conseqüentemente, ao projeto de cada aluno em relação a essa escola e, principalmente, em relação a si mesmo.

Refiro-me à concepção de José Antonio Marina, que fala de um projeto em que:

(...) com base no que sou, antecipo o que quero ser e esta irrealidade, produzida em mim próprio, e ressoando dentro de mim próprio, atrai-me para ela, arrancando-me para fora de mim, ou seja,

⁵³ Disponível no Banco de teses e dissertações da USP, no endereço: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-09042012-165208/pt-br.php>

⁵⁴ Utilizei no estudo a diferenciação tradicional de grafia entre história, que designa os fatos e acontecimentos, e estória, para designar os contos tradicionais, mitos, lendas, contos de fadas e todo o tipo de narração ficcional de caráter artístico.

atirando-me do que sou para o estimulante vazio do que quero ser.
(MARINA, 1995, p. 237)

O autor espanhol desenvolve o tema do projeto pessoal a partir da ideia de inteligência criadora, que amplia a noção de inteligência para “muito mais do que fazer raciocínios ou resolver problemas formais”, pois “dirigir a motivação, construir a própria liberdade, conduzir habilmente a negociação com as nossas limitações, tudo isso é inteligência humana” (*Idem, Ibidem*, p. 130).

Esta noção de projeto, delineada por Marina, relaciona-se com dois conceitos cunhados por Jailson Souza e Silva, a presentificação e a particularização, ligados, respectivamente, à noção de tempo e de espaço dos moradores de favelas. O autor define presentificação como “uma prática social dominada pela cotidianidade, que se manifesta como um *eterno agora*” (2005, p. 61) [grifos do autor], onde o sujeito se caracteriza pela ausência de futuro, no sentido dele não projetar perspectivas para além da vida cotidiana. Da mesma forma, a particularização refere-se ao espaço, marcando o sujeito em território restrito.

Os grupos sociais marcados por essas práticas tomam como referência apenas o lugar onde vivem, sendo “o único ponto de partida e de chegada da existência” (*Idem, Ibidem*, p. 61), o que os alheia da participação na dinâmica da cidade nos seus diversos processos sociais, econômicos, políticos e culturais. Este alheamento vai provocando a perda do sentido de coletividade, o que gera intolerância e medo, que gera mais violência e preconceito.

Daí surge a necessidade de se pensar a ação realizada nas escolas da Maré a partir da ampliação do tempo/espaço dos seus alunos e professores e da possibilidade deles desenvolverem suas existências numa perspectiva mais projetiva e atuante no contexto onde vivem.

Marina defende a inteligência criadora, que vai se construir no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de projetar-se, onde a liberdade tem um lugar de destaque, sendo mesmo a própria razão *sine qua non* do projeto (1995).

É neste sentido que as histórias tradicionais, para não dizer a própria arte, têm um papel fundamental no trabalho com esses jovens e crianças, que vai muito além

do incentivo à leitura ou do desenvolvimento de linguagens. As histórias marcam um profundo sentido de subjetividade e promovem a arte do encontro de uma forma singular e contundente, ampliando as perspectivas dos sujeitos envolvidos e ressignificando o próprio estar na escola.

Aprendizagem significativa

Na pesquisa, utilizei o conceito de aprendizagem significativa, para relacionar a escola com a experiência da audiência com as histórias.

Para David Ausubel, aprendizagem significativa acontece na “relação não arbitrária e substantiva entre ideias expressas simbolicamente e informações previamente adquiridas” (1980, p. 34). Uma informação “não arbitrária” é aquela que se relaciona de forma relevante ao cabedal de conhecimentos que um indivíduo pode apreender. Relação “substantiva” acontece quando o indivíduo relaciona significados equivalentes, sem alteração, ou seja, quando é possível ao sujeito que conhece, relacionar algo novo com aquilo que já conhece, traduzindo substantivamente o conhecimento novo, a partir de seu próprio acervo.

O autor utiliza a ideia de “esteio” para simbolizar esta relação não arbitrária e substantiva entre a estrutura cognitiva do sujeito e uma nova informação. Um ancoradouro, onde o navio do conhecimento do sujeito pode atracar-se para carregar-se de novos conhecimentos. Na aprendizagem significativa, este esteio não acontece de forma simples e superficial, pelo contrário, “o processo de obtenção de informações produz uma modificação tanto na nova informação como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva com a qual a nova informação estabelece relação” (*Idem, Ibidem*, p. 48). O navio sofre reformas ao atracar neste porto.

A aprendizagem significativa, vista desta forma, estabelece relações complexas entre aprender e ensinar, pois é na interface entre o novo e o que o sujeito sabe, conhece e vivencia que surge o conhecimento. Relações complexas, segundo Morin, são aquelas em que “não podemos isolar ou hipostasiar nenhum destes termos. Cada um adquire sentido na sua relação com os outros. *Temos de*

concebê-los em conjunto, ou seja, como termos simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicos” (1977, p. 58) [grifos do autor]. Assim, ensinamos quando aprendemos e precisamos aprender para ensinar. Ou, como nos diz Paulo Freire “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (1987, p. 68).

Analogamente, esta relação complexa também se dá entre duas dimensões ligadas à narração de estórias: contar e ouvir. Durante uma sessão de estórias, o tipo de relação que se estabelece entre narrador e audiência, permeada pela estória é de qualidade muito parecida com a via de mão dupla caracterizada na aprendizagem significativa.

As estórias provocam de maneira ímpar a interface entre o mundo particular e o coletivo. As narrativas tradicionais trabalham com uma noção de tempo e espaço que geram nuances diferentes da realidade objetiva cotidiana e a vivência destas nuances possibilita a audiência (e ao próprio narrador) tanto uma introspecção, quanto um momento de comunicação, visto que, ao ouvir e contar uma estória “transitam, cada um(a) pela sua história, dentro do conto (...) Experimentam a si mesmos em outras possibilidades de existir (...)” (MACHADO, 2004, p. 15).

A entrada das estórias tradicionais na escola traz uma injeção de energia vital, pois, para além de sua riqueza simbólica, elas proporcionam o encontro, o desejo, o riso; alimentam a própria vontade de estar nesse espaço. Unem autoconhecimento e encontro com o outro. Alimentam o projeto, um projeto criador, cuja maior criação é “sua própria subjetividade inteligente” (MARINA, 1995, p. 238).

Estórias tradicionais

Estórias tradicionais podem ser consideradas todas as lendas, mitos, contos de fadas e contos da tradição oral, que sejam de autoria desconhecida ou difusa. Essas estórias trazem elementos de culturas diversas de tempos e lugares os mais variados, condensando elementos da experiência das sociedades e dos indivíduos dessas culturas. Tolkien expressa muito bem essa característica das estórias

tradicionais ao falar sobre os contos de fadas como uma grande sopa, que ferve no caldeirão do tempo, onde “lhes foram continuamente acrescentados novos bocados, saborosos ou não” (2006, p. 33). Daí, inclusive, uma parte do potencial de significação das estórias, visto que a grande maioria delas articula conteúdos ontológicos, de fácil apropriação por parte das pessoas.

As estórias tradicionais, como obras de arte, geram um diálogo entre aspectos objetivos e subjetivos, provocando ressonâncias particulares a cada ouvinte. Segundo Regina Machado, “as imagens do conto acordam, revelam, alimentam e instigam o universo de imagens internas que, ao longo de sua história, dão forma e sentido às experiências de uma pessoa no mundo” (2004, p. 24), ao mesmo tempo, dizem respeito à experiência universal do homem em sua trajetória histórica, ao longo dos processos civilizatórios nos diversos lugares e épocas.

Deste modo, o aspecto objetivo de uma estória tradicional é a sua própria forma artística, quer dizer, a narrativa, no modo como se materializa à audiência, a partir da elaboração artística de um narrador. O aspecto subjetivo é o mergulho que cada indivíduo realiza no contato com a estória, a partir de sua história de vida.

Na defesa da Teoria da Inteligência Criadora, José Marina fala de como “cada sentimento é um modelo, que desencadeia diversos *trajetos sentimentais*”, que parte da intenção e da intensidade da interpretação de cada sujeito. Ele comenta ainda que esses “modelos” são aprendidos e que “uma cultura é, entre outras coisas, um repertório de projetos, elaborados pelos seus membros ao longo da história. Quando esse repertório diminui, a vida social torna-se anêmica” (1995, p. 192) [grifos do autor].

Se as estórias tradicionais são um caldo de sentimentos e guardam as experiências vividas pela humanidade ao longo da história das civilizações, elas tornam-se, sob a perspectiva de uma inteligência criadora, um verdadeiro complexo vitamínico contra a anemia cultural.

Experiência estética

A força das histórias tradicionais materializa-se pelo seu potencial de gerar experiências estéticas, tanto à audiência quanto ao narrador.

Para Dewey, há uma relação direta entre uma experiência singular e a sua conclusão. Segundo o autor, é essa ligação que singulariza a experiência, pois se trata da “consumação de um movimento” como “a de ver uma tempestade atingir seu auge e diminuir gradativamente” (2010, p. 113) numa continuidade, num fluxo que promove a experiência.

Essa continuidade engendra uma qualidade estética à experiência, por promover a integração entre as propriedades afetivas, intelectuais e práticas do indivíduo na experiência. Desta forma, o sujeito da experiência percebe a ligação entre as partes, atribui significados a ela e a relaciona com eventos e situações práticos da vida.

Entretanto, o autor distingue ainda esta experiência de uma outra, eminentemente estética, em que há uma organização dinâmica que vai além do momento da experiência em si, onde há a integração entre afetivo, intelectual e prático, mas também uma interação com a “experiência anterior” do indivíduo. Dewey fala que uma experiência estética só se compacta em um momento “no sentido de um clímax de processos anteriores de longa duração se chegar em um movimento excepcional que abarque em si todas as outras coisas e o faça a ponto de todo o resto ser esquecido” (*Idem, Ibidem*, p. 139).

Sob este ponto de vista, a narração de histórias é um momento ímpar de experiência estética, pois, como já dito, trata-se de um momento de diálogo entre aspectos objetivos e subjetivos, visto que se descortina um acontecimento objetivo, a narração em si, que gera uma interação do sujeito com sua experiência anterior, “a ponto de todo o resto ser esquecido”.

Para Jorge Larrosa Bondía, a sociedade moderna promove uma dinâmica à vida individual e coletiva em que se torna cada vez mais difícil haver um sujeito da experiência. Isso porque a informação e a opinião tomam o lugar da experiência, transformando-as na grande busca de cada um, mas que torna o sujeito hermético, impossibilitando-o de experimentar. Na dinâmica da chamada “sociedade de informação”, acabou-se por confundir informação com conhecimento, parecendo que

uma coisa, necessariamente, leva à outra. O autor alerta para o fato de que informação gera apenas mais informação, que gera mais e mais opiniões (sobre as informações) o que afasta o sujeito da possibilidade de uma experiência.

O autor propõe uma reflexão sobre a maneira como, nas diferentes línguas ocidentais, se define o sujeito da experiência, concluindo que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (2002, p. 24). A partir desta reflexão e do posicionamento crítico em relação à sociedade da informação e do consumo, o autor fala sobre a necessidade de uma pausa, no sentido de nos prepararmos para a possibilidade de experimentar o mundo, para além da informação ou da opinião, ou pelo menos anteriormente a elas:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (*Idem, Ibidem*)

Há uma relação direta entre este olhar crítico para a “sociedade de consumo” e a necessidade de novas percepções sobre o mundo e a resignificação do tempo/espço dos sujeitos. Refiro-me às crianças e jovens moradores da Maré, bem como dos próprios professores que atuam naquela comunidade. Num contexto achatado, sem perspectivas (SILVA, 2005; 2003), vivenciar experiências, no sentido do que Dewey e Larrosa propõem, é construir novas noções de mundo. Trata-se de um trabalho de desenvolvimento humano, que opera no sentido ontológico, de

vivificar a relação desses sujeitos consigo mesmos, com o próximo e a sociedade de forma geral.

Larrosa conclui sua análise afirmando que a experiência traz sempre a dimensão de travessia e perigo, trazendo a etimologia da palavra que “vem do latim *experiri*, provar, experimentar” (*Idem, Ibidem*, p. 25), sendo a possibilidade de transformação do sujeito no decorrer de sua vida. No estilo de vida da “sociedade de consumo”, também marcado pela presentificação e por uma comodidade quase inerente, o maior movimento que se torna necessário fazer é o interno, em que o sujeito se lança na experiência do mundo, de forma plena e livre, sem preconceitos e sem medos, abrandado desses sentimentos, marcando a expressão da busca de “travessias” e “provas”, onde o principal é o aprofundamento da experiência do mundo e no mundo, com o objetivo apenas de complexificar-se, de crescer, arriscar-se a viver.

O contato com a arte no cotidiano escolar, particularmente o contato que promova experiências estéticas, traz um frescor ao processo empreendido ali, por revigorar o sentido do encontro que a escola realiza e também por ser uma oportunidade dos seus atores “organizar(em) suas imagens internas” (MACHADO, 2004, p. 27).

Este revigoramento é uma qualidade da arte, na sua forma de concretizar as possibilidades do real e, quando presente no cotidiano escolar, geram situações em que o próprio processo de ensino-aprendizagem se revigora.

A contramola que resiste

Os encontros proporcionados pelo narrador de estórias no contexto escolar tornam-se pequenos momentos de revolução porque promovem conexões em dois níveis fundamentais: o do sujeito com ele mesmo, em que ele passeia por sua floresta mais profunda, aprende sobre si mesmo e deixa circular de si para si, o vento de suas próprias montanhas; e o dos sujeitos entre si, que descobrem em um olhar, em um gesto ou no silêncio compartilhado, a profusão de árvores, montanhas, ventos e tantos e tantos sois que podem se encontrar no momento da narração.

Essas conexões podem gerar novas possibilidades de relação de cada um com o mundo em que vive, provocando a “contra-mola que resiste” no centro da própria engrenagem⁵⁵, em que “a parada para olhar, o olhar com mais calma” seriam atitudes construídas pelos próprios sujeitos, valorizando muito mais sua experiência no mundo do que a atividade ininterrupta, cheia de informação e opinião, criticadas por Larrosa (2002, p. 23).

O que gostaria de trazer com este estudo é a relevância e a necessidade da arte de contar histórias estar presente no cotidiano escolar de forma sistemática, como parte integrante do projeto pedagógico da instituição. Não falo do professor de sala, ou mesmo do professor da sala de leituras, mas sim da atuação de um artista profissional, que entenda as especificidades da narração de histórias.

O trabalho de formação do sujeito, materializado na Educação como área de conhecimento, é árduo e sinuoso e solicita uma gama multicolorida de saberes e práticas para se consolidar de forma plena e efetiva. A arte, como ação humana no mundo, aliás, como ação humana que constroi noções de mundo, precisa assumir o seu papel protagonista nesse trabalho, promovendo o processo de ensino-aprendizagem e levando em conta a natureza do ser humano e a sua aptidão natural para conhecer, em que a experiência estética vivifica o próprio sentido da palavra. Trabalhar com narração de histórias significa retomar essa aptidão natural do ser humano de se encantar com o mundo e promover situações em que o sujeito assuma o papel central de sua própria formação.

Referências

- AUSUBEL, David. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a Experiência e o saber da Experiência. *In Revista Brasileira de Educação*. Belo Horizonte: ANPEd, 2002, n. 19.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- _____. **Arte como Experiência**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁵⁵ Trecho da música “Primavera nos dentes”, do grupo Secos e Molhados.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

_____. **Arte Educação e o Conto de Tradição Oral**: Elementos para uma Pedagogia do Imaginário. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

MARINA, José Antônio. **Teoria da Inteligência Criadora**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MORIN, Edgar. **O Método**. Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RUBIRA, Fabiana. **Contar e ouvir estórias: um diálogo de coração para coração acordando Imagens**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação (FEUSP), Universidade de São Paulo (USP): São Paulo, 2006.

SILVA, Jailson Souza e. **Por que uns e não Outros?** A Trajetória de Jovens pobres à Universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

_____; BARBOSA, Jorge Luiz. **Favela**: alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2005.

TOLKIEN, J. R. R. **Sobre Histórias de Fadas**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2006.

**LINGUAGENS E ESPAÇOS:
SENTIDOS PARTILHADOS**

ESPELHOS EM TRIO: AS INTERLOCUÇÕES DO EU, DO PROFESSOR E DO ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE RYŪKYŪ BUYŌ

Alexandre Cardoso Oshiro

Introdução

A dança cresce, cada vez mais, como meio exploratório de muitas ciências, incluindo-se como atividade que expressa o homem pelo homem, na sua mais total naturalidade. Nota-se um grande valor de leitura e expressividade, promovendo comoção entre pesquisadores a estudá-las. Porém, trata-se de um estudo para além do simplesmente se movimentar, chegando à problemáticas sociais, psicológicas, culturais etc.

Compondo-se através de “uma história tão antiga quanto a própria humanidade” (HANNA,1983), averigua-se a propositalidade, intencionalidade rítmica, e sequências de movimentos não-verbais; gestos corporais que não são atividades motoras comuns, fazendo o movimento ter valor inerente ao modelamento cultural (HANNA, 1973).

Na antropologia, a dança, ao “agregar interesses diversos, transdisciplinares, abertos a recortes e caminhos metodológicos variados” (GONÇALVES & OSÓRIO, 2012), vem a colocar-se como meio para “refletir sobre os caminhos da prática etnográfica e sobre o desenvolvimento da teoria”, diz o autor. Assim, o desafio da antropologia da dança no século vinte e um não é apenas o de empregar o método para investigar a dança, mas também o de “apontar uma nova linha de investigação capaz de revelar como e porque a dança pode funcionar sobre uma ação social discursiva e afetiva de uma ordem humana particular” (CAMARGO, 2013, p. 5).

Além de compreender seus recursos expressivos, a essência de cada movimento ou mesmo a temática coreográfica, pretendeu-se, neste estudo, entender o instante de contato entre o(s) indivíduo(s) e sua práxis, lidando, a seguir, com o contato estabelecido entre o artista (criador ou aprendedor) e a sua arte de dançar.

O corpo a registrar e o Ryūkyū Buyō

Elegeu-se, para este estudo, as danças tradicionais de Okinawa, realizadas entre colonos brasileiros (*Ryūkyū Buyō*⁵⁶) como objeto de reflexão, focalizando-se primordialmente na relação ensino-aprendizagem entre mestre e discípulo. Entretanto, foi primeiramente necessário, reconhecer o diferenciador entre danças ocidentais e orientais, uma vez que o modo de apropriação sobre o “fazer dança” no mundo do oeste e no mundo do leste, parece ser contrastante. Outra questão fundamental, ao se tratar de uma dança classificada como étnica, foi compreender o valor da mesma em meio a cultura dos praticantes, como um fazer que está altamente ligado ao fluxo cotidiano social da população.

Kaepler (2000) discute “a existência de muitos pesquisadores a tratar sobre as tradições envolvidas nas danças de suas culturas e de outras, sendo elas vistas como uma parte integral do modo de vida global”. Adiciona que a distinção entre as danças ocidentais e orientais está sobre suas finalidades, pois, diferente da dança do oeste, a dança do leste não é apenas entretenimento”, mas sim uma atividade de vida. Sabe-se que o termo “dança” foi gerido pelos europeus e, em alguns casos, não é co-compreendido como tal no interior das culturas em questão.

As formas culturais que resultam do uso criativo de corpos humanos no tempo e espaço são muitas vezes glosados como “dança”, mas esta é uma palavra derivada de conceitos europeus e traz consigo preconceitos que tendem a mascarar a importância e a utilidade de analisar as dimensões de movimento da ação humana e interação. Tradicionalmente, em muitas sociedades, houve alguma categoria comparável ao conceito ocidental, embora em muitos idiomas fora agora introduzido. (BRENDA *et al.*, 1991, p. 12-13; KAEPLER, 1999).

⁵⁶ Ryūkyū Buyō (琉球舞踊): são as danças tradicionais de Okinawa, sendo nomeadas em função de sua origem em momento de reino. Durante este período, Okinawa era chamado de Reino de *Ryūkyū*, tratando-se de um território independente à dominação do Japão.

Sendo assim, este estudo se posiciona favorável à utilização do termo “dança” para se referir às práticas okinawanas, estando ciente de que o ato característico de mover-se pelo espaço/tempo em função de uma comunicação entre o eu e o outro é mutuamente aceito como dança, neste grupo étnico.

O *Ryûkyû Buyô*, então, é composto por três grandes categorias, sendo elas: danças clássicas (*koten odori* - 古典踊), danças populares (*zô odori* - 雑踊) e as danças modernas (*sôsaku buyô* - 創作舞踊). As danças clássicas podem ainda ser divididas em: danças masculinas (*nisai odori* - 二才踊), danças femininas (*onna odori* - 女踊), danças para jovens (*wakashu odori* - 若衆踊), danças para idosos (*rojin odori* - 老人踊) e danças em grupo (*uchigumi odori* - 打組踊).

Segundo Oshiro (2014), o ensino das danças tradicionais okinawanas (no Brasil, por exemplo) segue o regime de duas linhagens pedagógicas, conhecidas como 1- *Tamagusuku ryu* e 2- *Takara ryu*, nas quais, respectivamente, estão contidas os conjuntos de escolas, chamadas de (1) 玉扇会 (*Gyokusenkai*), 小太郎会 (*Kotarokai*), てだの会 (*Teda no kai*) e 千手会 (*Senjukai*); (2) 華の会 (*Hana no Kai*).

Dessa maneira, o intuito em se aprofundar sobre o *Ryûkyû Buyô* se deu exclusivamente pela vibrante relação entre a vida de seus praticantes e o próprio ato da performance, uma vez que “dançar” não é somente mobilizar um público expectador, mas sim revelar noções sobre si. Por isso, analisou-se as histórias de dois professores de dança okinawana, assim como as experiências do próprio pesquisador, para criar, através do universo “corpo”, a metáfora dos jogos de espelhos, onde os saberes em imagens foram concebidos a partir da relação de alteridade, ou seja, a coexistência entre o eu e o outro.

Novaes diz:

Tomar o espelho como metáfora, que permite a compreensão da auto-imagem de uma sociedade através de outra, é procurar enveredar pelos processos de reflexão e especulação que ela elabora sobre si, a que o próprio termo espelho induz. O jogo de espelhos é, assim, uma metáfora que me parece bastante adequada para ilustrar, tanto o processo de formação, como as transformações da auto-imagem de

uma sociedade em contato com grupos sociais diferentes de si próprio. (NOVAES, 1993, p. 108)

Levando em conta o canal intersubjetivo, utilizaram-se dois recursos metodológicos, sendo: o etnográfico, compreendido na observação e participação da rotina advinda dos professores e o auto-etnográfico, preocupado em dados retirados das atribuições sensíveis do pesquisador.

Lage retrata as justificativas de Bronisław Kasper Malinowski, considerado como pai da etnografia, para a utilização de seu método.

Para compreender melhor os objetivos de Malinowski, é preciso uma observação mais apurada sobre os diferentes caminhos propostos por ele para a pesquisa etnográfica. O primeiro refere-se à busca pela organização da tribo e pela anatomia de sua cultura, que devem ser delineadas através do método da documentação concreta e estatística, já que o objetivo fundamental da pesquisa de campo é delinear o esquema básico da vida tribal. Por isso, torna-se importante observar todos os aspectos da cultura nativa e anotar o maior número possível de manifestações concretas do que é observado em um diário de campo. O segundo caminho completa o primeiro, ao tratar dos imponderáveis da vida real, referido aos fenômenos cotidianos que devem ser observados por meio do acompanhamento contínuo da tribo. Assim, os diversos tipos de comportamentos podem ser coletados através de observações detalhadas e minuciosas, possibilitadas apenas pelo contato íntimo com a vida nativa. O terceiro passo é denominado de *corpus inscriptionum*, referido à coleta de narrativas típicas, palavras e expressões características da mentalidade nativa que contribuem para a compreensão da sua visão de mundo. Assim, para além do esqueleto da vida nativa, composto pelo corpo e sangue da tribo, ou melhor, pelas descrições das manifestações, comportamentos e costumes habituais, o antropólogo deve ser capaz de apreender o seu espírito, ou seja, o ponto de vista nativo. Procurando descobrir os

modos de pensar e sentir típicos à cultura estudada. A partir da aplicação prática destes princípios, Malinowski rompe com uma “antropologia de gabinete” e inaugura um novo estilo de pesquisa pautado em um constante diálogo entre a observação participante e as descrições etnográficas. O método proposto por Malinowski compreende uma investigação aprofundada da vida nativa de modo que o etnógrafo possa compreender a organização social da vida tribal, sintetizados através da compreensão do ponto de vista nativo. A importância da obra de Malinowski fica explicitada, portanto, em seu trabalho monográfico, onde estão expressas as possibilidades interpretativas suscitadas pelo método etnográfico. (2009)

Em contraponto, a auto-etnografia vem a auxiliar no ideal de “corpo em pesquisa” como um lugar de registro, “consistindo na resposta dos sujeitos aos estímulos envolvidos. Em outras palavras, trata-se do processo quando os etnógrafos se tornam atores em seus próprios estudos, inserindo experiências pessoais dentro de seus escritos” (KLINGER, 2007, p. 102).

Durante a investigação etnográfica, os professores Satoru Saito e Yoko Gushiken, foram acompanhados e entrevistados. Satoru *sensei*⁵⁷ (Satoru Saito), como sempre chamado pelos seus discípulos, iniciou-se na dança aos 5 anos de idade e rapidamente foi conhecido em meio a colônia okinawana no Brasil. Era dotado de um refinado talento, ao executar coreografias de extrema dificuldade, apenas baseando-se em vídeos. Rapidamente, foi encaminhado para Okinawa e lá passou longos anos aprendendo e aperfeiçoando seus conhecimentos sobre o Ryūkyū Buyō. Posteriormente, já como professor, fundou seu próprio *dōjō* (escola), vinculado exclusivamente a matriz okinawana (Tamagusukuryu Sendjukai).

Prosseguindo, Yoko *sensei* (Yoko Gushiken) é a única professora de danças tradicionais okinawanas a conter o título de mestra. Adentrou as danças muito jovem, quando seu pai, dono de um teatro em Okinawa, transformou-se em sua primeira grande inspiração. Quando adolescente, mudou-se para o Brasil, junto com outros okinawanos, os quais buscavam uma vida melhor ao fugir das desoladoras

⁵⁷ *Sensei* (先生) é um termo japonês, traduzido como “professor”.

consequências do pós-guerra. Voltou a praticar *Ryūkyū Buyō* em terras brasileiras e, não resistindo a este amor incondicional, retornou à Okinawa mais uma vez, para aprimorar seus conhecimentos sobre esta arte. Tornou-se professora e frequentemente realizava intercâmbios à terra natal, levando seus discípulos a reviver seus passos. Hoje em dia, é professora no *kaikan*⁵⁸ da cidade de Santo André (SP), onde ministra aulas para seu grande grupo de alunos.

Na comparação entre os professores supracitados, este estudo veio a encontrar diferenças altamente relevantes quanto as didáticas desenvolvidas. Satoru *sensei*, por exemplo, reforça seus laços íntimos com as doutrinas da matriz okinawana, não cedendo as possíveis interferências advindas das brasilidades. Sendo assim, a técnica utilizada sempre buscou reafirmar um padrão construído no longínquo estrangeiro, para reacender as formas e movimentos estéticos de Okinawa e não se atentar à corporeidade exclusiva do executante. Seus alunos, imigrantes, descendentes, mestiços e indivíduos não-descendentes passavam por transformações consideráveis em seus corpos, remontando um passado, o qual, muitas vezes jamais havia vivido. Satoru, ainda recriava em sua escola um cenário tradicional, mantendo, desde uma filosofia do ser ou uma etiqueta (*reigi sahō* – 礼儀作法) até elementos decorativos, como flores (*ikebana* - 生花) e obras caligráficas tradicionais (*shodō* - 書道).

Em total contraponto, Yoko *sensei* procurava criar modificações nas coreografias tradicionais para atender as necessidades de suas alunas, as quais, na sua grande maioria, eram mulheres idosas. Deste modo, nas danças masculinas, cujas as exigências sobrevoam sobre uma versatilidade e vigor do corpo, suas alunas estariam em grande desvantagem, caso Yoko *sensei* não promovesse uma adaptação possível. Durante muitos momentos da entrevistas, Yoko *sensei* diz acreditar que brasileiros, mesmo imigrantes a viver no Brasil, tem corpos distintos, transformados, influenciados pelo viver em outro lugar, exigindo das danças e coreografias, um olhar renovado.

⁵⁸ Kaikan (会館) pode ser traduzido como “salão”. Entretanto, refere-se igualmente a um local de prática e encontros sociais.

Assim como as diferenças encontradas no espaço e na ação sobre seus alunos, Satoru *sensei* e Yoko *sensei* ainda se diferenciam grandemente quanto aos seus objetivos para com a dança. Enquanto Satoru *sensei* prima pela perfeição na execução técnica, conservação de valores okinawanos, hierarquização de seus alunos pelo tempo de treino, assim como na relação mestre-discípulo, Yoko *sensei* revelou-se preocupada com aspectos adjacentes à dança, como o mantimento de um bom estado de saúde, o diálogo e a escuta e o valioso momento de encontro entre seus alunos.

Numa ótica última e posterior, o pesquisador relatou em suas anotações a dinâmica transitiva em seu corpo, narrando em primeira pessoa cada micro processo deste longo contato entre ele e seus interlocutores. Foi, num primeiro momento, aluno de Satoru *sensei* durante dois anos, vivendo intensamente a rotina comum da colônia okinawana, assim como os costumes enraizados no *dôjô* tradicional. Aprendeu a se articular como um descendente *uchinanchu*⁵⁹ para expandir as barreiras de sua própria identidade e encontrar respostas para suas próprias características corpóreas, como seus olhos amendoados, seus cabelos pretos e lisos, sua pele clara, levemente amarelada. Ainda revisitou memórias antigas para dar significado a alguns hábitos, até então comuns e inquestionados, de seus familiares, como a feitura de alguns pratos, o formato de encontro em datas festivas, a relação entre membros, etc. Por fim, vislumbrou a completude, ao acordar uma porção adormecida de si, totalmente escondida em seus costumes ocidentais, quando ao observar o outro (membros da colônia okinawana, professores e alunos e *Ryûkyû Buyô*) e fazer parte de um universo corpóreo distante, trouxe o significado não somente à prática, mas aos valores etnográficos. O mergulho numa realidade completamente avessa, não quer propiciar ao conhecimento do outro, apenas, mas a ciência de si, para contrapor ao egocentrismo dos que pesquisam sob os pesquisados. Deste modo, mesmo ainda não amplamente admitida, as transformações são legítimas, sendo impossível a impermeabilidade do eu diante dos milhares de fazeres do outro no mundo.

⁵⁹ Uchinanchu é o termo okinawano para se referir aos indivíduos de seu próprio povo.

Considerações Finais

Por fim, o corpo registro foi o termo encontrado para gerir a síntese desta pesquisa e experiência, tratando-se de algo em total desenvolvimento e aperfeiçoamento teórico-prático. Em suma, o corpo é o local em que as relações entre pesquisador, professor e alunos foram estabelecidas, parecendo provocar modificações plausíveis de serem lidas e interpretadas. Neste jogo de espelhos e reconstruções, os papéis do sujeito parecem se confundir, uma vez que as alterações no eu provindas da relação ensino-aprendizagem são mútuas. Deste modo, quem ensina e aprende? Está o aluno somente a aprender, uma vez que suas necessidades redirecionam a didática do professor em aula? E está o professor somente a ensinar, sabendo-se que a leitura dos estados físicos e psicológicos de seus alunos são um constante aprendizado sobre o outro?

Espera-se para estudos futuros o reforço dessas compreensões, assim como a colocação do pesquisador em outros processos de ensino-aprendizagem, distantes de meios exclusivamente ligados a sua etnicidade, para reforçar o dado advindo de uma experiência corpórea completamente inédita.

Referências

- BRENDA, D.; HILSENDAGER, S. C.; KRAUS, R. **History of the Dance in Art and Education**. Englewood Cliffs: Ed. Prentice Hall, 1991.
- CAMARGO, G. G. A. **Antropologia da Dança I**. Florianópolis: Ed. Insular, 2013.
- GONÇALVES, R. S.; OSORIO, P. S. *Dossier: Antropologia da dança*. **Anais da 28ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Niterói, nº 33, p. 13-23, ago./dez., 2012.
- HANNA, J. L. *Toward a Cross-Cultural Conceptualization of Dance and Some Correlate Considerations*. Paper prepared for a pre-Congress (**IX International Congress of Anthropological And Ethnological Sciences**) Research Session on Art and Anthropology: Theory and Method in Comparative Aesthetics, August 28 to 31, to appear in John Blacking. Ed. *The Performing Arts: Music, Dance, Theatre*, The Hague: Mouton, in preparation, Chicago, 1973.

- HANNA, J. L. ***The Performer-Audience Connection: Emotion to Metaphor in Dance and Society***. Austin: Ed. University of Texas Press, 1983.
- KAEPLER, A. ***The mystique fieldwork. In Dance in the Field: Theory, Methods and Issues in Dance Ethnography***. New York: St. Martin's Press, 1999.
- KAEPLER, A. L. ***Dance Ethnology and the Anthropology of Dance. Dance Research Journal***. Santa Cruz, v. 32, nº 1, p. 116-125, mar/may, 2000.
- KLINGER, D. I. ***Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica: Bernardo Carvalho, Fernando Vallejo, Washington Cucurto, João Gilberto Noll, César Aira, Silvano Santiago***. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- LAGE, G. C. Revisitando o método etnográfico: contribuições para a narrativa antropológica. ***Revista Espaço Acadêmico***. Rio de Janeiro, v. 9, nº 97, p. 3-7, jun, 2009.
- NOVAES, S. C. ***Jogos de Espelhos***. São Paulo: Edusp, 1993.
- OSHIRO, A. C.. A criação no universo do Ryûkyû Buyô: a construção da identidade étnica individual. ***In: Anais do Encontro Internacional de Pesquisadores de Arte Oriental – Oriente-se: Ampliando Fronteiras***. São Paulo, 2014. v. 1.

O MEU, O VOSSO E O NOSSO SONHO

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Antes de começar quero deixar claro que, apesar de meus alunos terem paralisia cerebral, não sou arte terapeuta, não faço e nem pretendo fazer arte terapia; sou arte/educadora e o que eu faço é arte/educação. Mas, acredito que todo fazer artístico tem função terapêutica.

Em Arte /Educação vislumbrei a possibilidade de trabalhar com o que Nitrini (1997) chama de receptores sensoriais; também apoiada em Susanne Langer (1980), que considera os sentidos os órgãos da mente.

Os sistemas exteroceptivos, são responsáveis pela sensibilidade a estímulos externos e incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

Os sistemas proprioceptivos relacionam-se às noções de posição do corpo no espaço e dos segmentos do corpo em relação aos demais. Os sistemas interoceptivos responsabilizam-se pela sensibilidade a estímulos provenientes de vísceras, vasos sanguíneos e outras estruturas internas (NITRINI, 1997, p. 12).

Um dos objetivos que determinei para meu trabalho foi estimular a sensibilidade proprioceptiva e a sensibilidade exteroceptivas. Comecei a trabalhar com as crianças a partir do corpo no espaço (sensibilidade proprioceptiva). A minha própria experiência comprovava a importância do reconhecimento do corpo em relação ao espaço.

Quando voltei a pintar um dos meus primeiros trabalhos foi um autorretrato. O meu médico Dr. Ayres Teixeira, que procura sempre me estimular, me fez ficar em pé amarrada em uma cama ortostática frente a um espelho na vertical, para que eu me visse inteira. Ele me dizia: “Olhe, seu corpo não se move, mas você tem corpo, você não é só cabeça”.

Realmente! Eu posso não mexê-lo, mas tenho corpo. A cadeira é um instrumento, e não a extensão do meu corpo. Não foi o primeiro profissional a me fazer encarar o espelho, mas foi "quando deu o click". Eu tinha que estimular as percepções sensoriais, corporal e espacial nas crianças. Elas precisam ter domínio do próprio corpo, apesar de ele ser manipulado por outros. Esse é o princípio da autonomia!



Figura 1. Autorretrato de Ana Amália, 2006.

Esta experiência em relação à negação de meu próprio corpo coincidiu com o início do trabalho com as crianças. Uma das primeiras atividades que projetei para elas não era nenhuma novidade metodológica, mas aprendi com a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1992, BARBOSA e CUNHA, 2010) que na experiência da arte na educação não é a novidade que temos que priorizar, mas o contexto e as

necessidades do grupo com o qual se trabalha. Pedi para colocarem um rolo de papel kraft no chão e propus que as crianças deitassem sobre ele enquanto seus cuidadores desenhavam o contorno de seus corpos no papel, depois recortá-los e pintá-los e por fim construir cenas nas quais as representações de seus corpos se interrelacionassem uns com os outros, dialogassem, brincassem, explorassem o espaço como não podem fazê-lo na vida real, pois estão presos a cadeiras de rodas. Por meio da representação e da imaginação eles iam além das limitações que lhes são impostas.

Foi uma atividade muito prazerosa e divertida para eles e também valiosa para desenvolver a relação uns com os outros e com o espaço. A ida ao Instituto Tomie Ohtake para verem, perceberem o movimento de seus corpos e da cadeira de rodas, instrumentalização de seus corpos, em relação ao espaço expositivo e ao movimento das esculturas de Tomie Ohtake, assim como a ida ao Parque da Luz também, foram guiadas pelo mesmo objetivo: desenvolvimento da sensibilidade proprioceptiva para mobilizar a mente, ampliar o campo de referências e estimular o interesse cultural.

Outros trabalhos como o brincar com as cores foram programados para estimular a sensibilidade exteroceptiva, responsável pela captação de estímulos externos que incluem a visão, audição, a sensibilidade cutânea, o olfato e o paladar.

É muito difícil determinar a amplitude da cognição, da capacidade de aprender de crianças que nasceram com paralisia cerebral. O sistema escolar tende a rejeitá-los ou a abandoná-los na sala de aula. Pelo que aprendi com Jerome Bruner e Elliot Eisner, a melhor atitude pedagógica é alternar atividades muito simples com outras de mais alta complexidade, pois a capacidade cognitiva da criança filtra aquilo que pode aprender. Eu garantia a mobilização cognitiva com as atividades muito simples, como colocar cores diferentes com um pincel no papel uma experiência que todos podiam processar, porém com a ida aos espaços culturais proporcionava experiências mais complexas que não sabia até onde nem o que eles poderiam processar. A ideia era garantir o mínimo e ousar o máximo, nunca nivelar por baixo com a desculpa de que eles não entendem. Na videografia internacional há vários documentários de mães lutando para que as autoridades

escolares reconheçam que seus filhos com paralisia cerebral têm capacidade de aprender mesmo se não conseguem falar. O mais impressionante deles é o *As autoridades estão sempre certas*, apresentado no “Festival Assim Vivemos”, de 2009, no CCBB, de São Paulo, que mostra a luta da mãe de um menino que teve paralisia cerebral ao nascer para matriculá-lo em uma escola inglesa de crianças normais. Seu filho fora encaminhado para uma escola de deficientes mentais. Quando consegue vencer juridicamente, depois de anos, a decisão chega tarde: o menino acabara de morrer.

O site E-HOW procura mostrar o que os professores devem saber sobre a Paralisia Cerebral. Neste site, Dr. Greene, no artigo “Cerebral Palsy Source: Teaching”, diz que 75% das crianças com paralisia cerebral têm inteligência normal. Ele menciona relatos de mães, como a mãe que é entrevistada no vídeo inglês acima mencionado, demonstrando que há enorme dificuldade em se aceitar que eles podem aprender. Minha mãe tem essa experiência. Mesmo pessoas eruditas ao olham com piedade quando ela afirma que eu tenho a cognição e a memória perfeitas. A próxima pergunta do interlocutor é quase sempre: “Ela entende o que eu digo?...”, pronunciado com evidente incredulidade.

Uma recomendação que o Dr. Greene faz é que nunca devemos presumir que uma criança com paralisia cerebral não pode fazer ou entender alguma coisa. Ele acrescenta que a maior parte das crianças com paralisia cerebral pode se desempenhar tão bem ou possivelmente melhor do que estudantes de capacidade média. Como muitas vezes eles não podem falar, como a maioria dos meus alunos, ficam impossibilitados de facilmente demonstrar suas capacidades cognitivas. Outro dos meus objetivos foi a ampliação do campo cultural dos alunos como já me referi anteriormente. A Pedagogia vem dando muita ênfase ao desenvolvimento cultural como fator propiciador do desenvolvimento cognitivo com bases em Vygotsky, Paulo Freire e outros culturalistas.

A “privação cultural” vem sendo apontada como uma das causas das dificuldades de aprendizagem. Meus alunos têm dificuldade de locomoção, seus pais trabalham e tem pouco tempo para levá-los a entretenimento e espaços culturais. São pais com uma sobrecarga enorme de trabalho doméstico e

responsabilidades. Para vencer a “privação cultural” e assim ampliar o desenvolvimento cognitivo não é necessário apenas expô-los a cultura, mas levá-los a pensar sobre ela, a se conscientizarem dos valores culturais aos quais são expostos. Isso é tarefa da escola, que deve se constituir em um laboratório de experiências.

Como surgiu a pesquisa? Em meados de 2007, como parte do meu tratamento de reabilitação junto à terapia ocupacional no Instituto de Medicina Física e de Reabilitação (IMREA) do Hospital das Clínicas (HC) da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), antiga Divisão de Medicina de Reabilitação (DMR), comecei a ministrar oficinas de arte. Eram adultos com alguma deficiência física. Eu preparava a aula por escrito, imprimia uma cópia para cada aluno e levava. O professor responsável que me acompanhava lia junto com os alunos, eles pegavam o material e trabalhavam, no fim olhávamos todos os trabalhos, eu levantava algumas questões, mostrava a obra de algum artista e conversávamos.

Eu não imaginava que seria possível retomar a docência, afinal, eu estava tetraplégica e muda. A convivência com os alunos foi uma reviravolta na minha vida. Como não posso comer, usava uma sonda naso-enteral que me dava aspecto de doente. Depois das oficinas que dei no IMREA, fiz a gastrostomia para poder tirar a sonda naso-enteral e retomar um aspecto mais saudável. Na mesma época me inscrevi para o doutorado na ECA/USP.

No início de 2008 a Marisa Hirata (terapeuta ocupacional que me atende desde 2004) e a Suely Katz (gerente da ONG Nosso Sonho) me chamaram para lecionar arte a um grupo de seis crianças, três meninos e três meninas, na Associação Nosso Sonho. São crianças na pré-alfabetização, cadeirantes, todos com déficit visual e de força muscular, tetraparesicos. Fiquei em pânico, mas extremamente desafiada. Afinal, tanto a faixa etária (na época em que iniciamos elas tinham 7, 8 ou 9 anos, hoje são pré-adolescentes) quanto a paralisia cerebral me eram totalmente desconhecidas. Estudei, respirei fundo e aceitei. O meu médico Dr. Ayres Teixeira me deu uma bibliografia sobre disfunções cerebrais. Dessa bibliografia o que mais me ajudou foi o livro de Ricardo Nitrini, *A Neurologia que todo médico deve saber* (1997).

No começo eu dava aula acompanhada da arte terapeuta, da terapeuta ocupacional e da coordenadora pedagógica. Aos poucos, elas foram me deixando sozinha com a professora. Paralelamente, eu estava cursando as disciplinas do doutorado e o projeto foi sendo alterado até chegar no projeto que deflagrou o trabalho com as crianças que apresentei.

Trata-se de pesquisa colaborativa, com a participação de especialistas das diversas áreas da escola, especialmente da professora de classe. Associei à pesquisa a *Arts Based Research in Art Education*, abordagem metodológica lançada por Elliot Eisner nos anos oitenta e revista nos anos dois mil por Ricardo Marin (2010), que a vem praticando com seus orientandos na Universidade de Granada, Espanha. Trata-se de pesquisa que seja explicitada através da imagem. O que apresento aqui é uma pesquisa cujo relato integra texto e imagem de forma a ambas as linguagens se integrarem e se completarem para o entendimento do leitor.

Algumas vezes citei textos que escrevi no meu Blog, no calor da hora, imediatamente depois da experiência, porque dele também veio muita resposta positiva e muito estímulo nos momentos mais difíceis desta jornada em direção a um pensamento mais estruturado. Pesquisa é pesquisa qualitativa e sua qualidade essencial é a transparência da subjetividade do pesquisador. No exame de qualificação me perguntaram onde eu estava, dando a entender que eu devia mostrar mais integralmente minha ideias e circunstâncias, não apenas o resultado do trabalho com os alunos.

À primeira vista meu trabalho de doutorado não tem relação com minha pesquisa anterior de mestrado, que foi sobre a interdisciplinaridade possível entre o ensino de inglês e ensino de arte. Minha pesquisa agora não é a interdisciplinaridade de conteúdo mas, introjetei a interdisciplinaridade como atitude definida por Ivani Fazenda (1994):

(...) uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a

possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – Atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidos atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 1994, p. 31).

Minha experiência de retornar a ensinar Arte depois de cinco anos de mudez e tetraplegia como, resultado de um AVC de tronco cerebral foi fundamental para a reabilitação da identidade perdida de professora que marcou minha vida desde os 15 anos de idade. Como já disse, no IMREA, eu preparava a aula e levava escrito para os alunos, o professor responsável já sabia por e-mail do que se tratava e providenciava o material com antecedência. Os alunos eram adultos com algum déficit motor, sequelas menos severas que as minhas e a dos alunos com quem convivo hoje. Essas oficinas me fizeram re-acreditar no poder organizador da arte para mim e para os adultos com quem trabalhei.

Fiquei tão entusiasmada que propus um projeto de desenho para todos os usuários da piscina do IMREA. Maurício Koprowski Garcia e Moacir Simplício, meu colega e amigo de todas as horas, foram os principais colaboradores do projeto de desenho e júri do processo de avaliação e escolha. O tema era “Como você se sente estando na piscina”. Nós, a totalidade dos usuários das piscinas do IMREA, não temos piscina em casa. Para mim, estar na água é uma libertação. Meu corpo torna-se tão leve que qualquer membro pode ser manipulado a vontade do terapeuta.

Entregamos a cada usuário papel sulfite A4, um lápis HB2, borracha e estojo de lápis de cera com cores primárias para levarem para casa, pois pensei também em estimular que continuassem a trabalhar autonomamente com desenho. Chegaram quase 150 desenhos. Os participantes haviam sido avisados que haveria um júri para seleção dos desenhos que iriam fazer parte de um grande painel, impresso em plotagem e material plástico e exibido “pro tempore” na piscina da sede da Lapa. A seleção dos trabalhos foi realizada, tomando como base critérios artísticos previamente determinados pelo júri. Classificamos em três grupos: GRUPO

1: Desenhos mais expressivos, menos estereotipados e mais pessoais; GRUPO 2: Desenhos que apenas respondem nossa pergunta e GRUPO 3: Desenho de usuários que mandaram mais de um desenho, que não responde nossa pergunta, ou que apenas descrevem o espaço.

Quando no início de 2008, Marisa Hirata, Terapeuta Ocupacional, me propôs levar a experiência de Arte para uma classe do Nosso Sonho eu estava muito estimulada pelo trabalho que o IMREA me levou a fazer para minha própria reabilitação.

No dia do convite para dar aula na Associação Nosso Sonho escrevi no blog através do qual me comunico com os amigos que restaram e os novos que muito me estimulam, mas que não têm tempo para um constante contato presencial.

29/01/2008

HOJE DE MANHÃ FUI À ASSOCIAÇÃO NOSSO SONHO. FUI CONHECER O GRUPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, SÃO CRIANÇAS LINDAS E COM PARALISIA CEREBRAL, UM DESAFIO E TANTO! LEMBREI DE QUANDO COORDENAVA OS MEDIADORES DA EXPOSIÇÃO DO CASTELO RA-TIM-BUM. SEMPRE QUE VINHA UM GRUPO DE CRIANÇAS DA A.A.C.D., EU DAVA UM JEITO DE SUMIR. EU NÃO QUERIA ASSUMIR MINHA IGNORÂNCIA. HOJE EM DIA ADICIONO A ISSO, UM MEDO, GIGANTESCO, DE FRUSTA-LOS.

NA DMR FAZ PARTE DO MEU TRATAMENTO, E EH MAIS FÁCIL COM ADULTOS.

(<http://amaliabarbosa.zip.net>)

Começamos com as cores primárias e secundárias, e com o Expressionismo Abstrato. No segundo semestre, trabalhamos o corpo como instrumento e suporte. Foram várias atividades, duas se destacaram. Uma em que pintaram os contornos dos corpos.



Figura 2. Contornos dos corpos.

E uma em que, a partir da performance de Yves Klein (que eles assistiram via Youtube – <http://www.youtube.com/watch?v=x0mYZbYdlpU>), eles usaram seus corpos para pintar.

Figuras 3 e 4.
Crianças
trabalhando
suas pinturas



Em 2009 começamos com as formas, orgânicas e geométricas. Fizemos um móbile. Minha intenção era de irmos ver o móbile do Calder, mas o local era inacessível. Resolvi, então, levá-los a uma exposição de Tomie Ohtake no Instituto Tomie Ohtake.



Figuras 5 e 6. Imagens da visita à exposição

Em 2010 introduzi o tridimensional (usamos argila, massa de biscoito e chocolate) e fomos ao Jardim das Esculturas, no Parque da Luz.



Figuras 7. Imagens da visita ao Jardim das Esculturas

Na volta recebemos a visita do Caito (Um dos artistas cuja escultura havíamos visto), que fez a escultura conosco usando massa de biscoito e “à lá Oswald de Andrade”, comemos os biscoitos.



Figuras 8, 9 e 10. Imagens da visita de Caito e trabalho com a massa de biscoito

Eu tinha pensado em irmos de trem ao Parque da Luz, mas não deu. No segundo semestre conseguimos, e depois de estudarmos o Impressionismo, fomos de trem da Barra Funda à Estação da Luz.



Figuras 11 e 12. Imagens da visita à Estação da Luz.

Agora cabe a você tirar suas conclusões a partir da minha experiência. Eu continuo no Nosso Sonho. É um prazer ver essas crianças se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos-acertos**. São Paulo: Editora Max Limonade, 1984.

_____. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. da CUNHA, Fernanda P. **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: ED Cortez, 2010.

CASELLA, Erasmo Barbante; AMARO JÚNIOR, Edison; COSTA, Jaderson Costa da. “As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura”. *In*: ARAUJO, Aloisio (Org.) **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências e Fundação Conrado Wessel, 2011, p. 37-69.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010. A 1ª Edição em inglês é de 1934.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas/SP: Papirus Editora, 1994.

NITRINI, Ricardo; BACHESCHI, A. Luiz. **A Neurologia que todo médico deve saber**. São Paulo: Maltese e Livraria e Editora Santos 1997.

**Roda, Cabaça e Afoxé:
uma conversa da capoeira com a aula de arte**

Mariana Cruz Barbosa Reis

*Por mais que os galhos cresçam,
o tronco sempre será maior.
E quem sustenta o tronco é a raiz*
Mestre Ataliba da Mangueira

A pesquisa que deu origem a este artigo partiu de questões levantadas durante os estágios supervisionados do curso de Artes Visuais do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Um desses estágios consistiu em acompanhar as aulas de arte de duas professoras de Ensino Médio em uma escola estadual pública na zona leste de São Paulo. Foram realizadas também entrevistas com alunos dessa mesma escola. Nessas experiências, foi possível observar um grande desinteresse dos estudantes em quase tudo que dizia respeito à escola, não porque fossem incapazes ou preguiçosos, pois mostravam vontade de conhecer mais, de conhecer situações novas, mas porque, para eles, a escola não era instigante.

Durante os estágios, percebi que o dia a dia da sala de aula se estendia muito mais enquanto ocupação de tempo do que como um trabalho assertivo que visa a um tipo determinado de formação. Isso começou a suscitar questões sobre como gerar alternativas a esse modelo de transmissão-acumulação e a uma existência escolar linear que coloca a cultura no lugar de simples anexo ou curiosidade.

Paralelamente a esse processo, foram chamando cada vez mais a minha atenção as aulas/treinos de capoeira do Grupo Mar de Itapuã de Capoeira Regional que frequento. Ali, gerava-se um ambiente de ensino-aprendizagem bastante propício para o desenvolvimento pessoal e intelectual dos envolvidos, próximo daquele ambiente que parecia estar faltando de maneira genérica para as escolas em que estive.

Assim, dediquei-me a tentar entender alguns aspectos presentes no processo de educação não formal que se desenvolve no Grupo de Capoeira, tendo sempre em vista o tipo de relação professor-aluno que comumente ocorre na Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental, e suas possíveis aproximações com o Grupo.

O processo através do qual se deu a pesquisa foi entendido como um processo de criação. Assim, a busca e a construção do conhecimento aconteceram através da atividade criativa que se deu durante o percurso das leituras, levantamentos, observações e análises. Nesse caso, um procedimento em particular obteve destaque: a fatura de cartografias, “mapas” apresentando e relacionando as principais ideias estudadas. Suscitada na disciplina Metodologia de Ensino das Artes Visuais I pela Prof^a Dr^a Sumaya Mattar, esse método acabou se revelando uma forma bastante eficiente para organizar, apresentar e relacionar pensamentos.

O conceito de cartografia é cunhado por Gilles Deleuze e Félix Guattari na Introdução de *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (2000). Esses desenhos são mapas que podem ser constantemente reelaborados, acrescidos de novos conteúdos e modificados, o que dá vida ao processo da pesquisa e uma percepção diferenciada dos percursos realizados em seu decorrer.

Além do uso da cartografia, este trabalho se deu por meio da pesquisa-ação, uma vez que apenas a observação não seria suficiente para alimentar os estudos e as análises. Nessa forma de pesquisa, o pesquisador se encontra completamente inserido na situação que é objeto de seu estudo, sendo dela também participante. A subjetividade passa, então, a ser um elemento a se trabalhar juntamente com a dos outros atores, os quais se envolvem ajudando a construir o processo.

A pesquisa-ação é uma investigação-ação, alterna-se entre agir praticamente e investigar a respeito dessa prática. Assim, faz-se planejamentos, que são implementados, descritos e avaliados para que seja possível mudar para melhor, aprimorar a prática. Sendo assim, no decorrer do processo, aprende-se mais tanto sobre a própria prática quanto sobre sua investigação.

Podem-se delimitar muitos aspectos comuns entre o ambiente do treinamento/ensinamento da Capoeira e a aula de arte. Elegemos três deles para serem observados com mais atenção: o jogo, o ritual e a aula. Esses elementos foram escolhidos tendo em vista seu aspecto pedagógico, lúdico e simbólico, tomados aqui como possibilidades dentro do acontecimento de uma aula. Através do jogo, da aula e do ritual supõe-se que é possível o acionamento de diferentes

movimentos de aprendizagem e construção do conhecimento entre as pessoas envolvidas.

Também foram escolhidos três imagens simbólicas: Roda, Cabaça e Afoxé. Sua respectiva aproximação com elementos da escola e da sala de aula de arte estão associados a uma visão de ser humano relacionada diretamente com a cultura afro-brasileira. Este trabalho entende a arte como geradora e decorrente do desenvolvimento desse ser.

A imagem da cabaça é a de uma caixa de ressonância, como no berimbau. Historicamente, em seu uso cotidiano e mítico, a cabaça nunca é apenas um receptáculo, ela é capaz de admitir várias funções. Sejam elas: guardar, carregar, proteger, armazenar, misturar, macerar, gerar, transformar ou transmutar. Nas histórias e lendas, a cabaça armazena tanto o físico quanto a sua parte imaterial/invisível correspondente. Na Capoeira, através do berimbau, a cabaça emite som, transmite o Axé, que movimenta e alimenta o próprio movimento. Tal som é uma resposta ao estímulo dado pelo tocador, pois o som não acontece espontaneamente. O professor seria esse tocador numa analogia com a sala de aula, o qual é quem escolhe o toque do berimbau e determina o jogo a ser jogado por seus alunos.

Pensar a cabaça como o corpo, seja ele individual ou coletivo, é lembrar que ele não é só a carne. O corpo vivencia, experimenta e tem memória e história, ancestral ou recente. Como a cabaça, ele é continente e conteúdo, seja semântico, físico ou espiritual. Ele transmuta formas e saberes. O corpo é o ser no mundo em si.

O afoxé é sopro daquele que fala (afo) e sua energia vital (axé). O sopro, que é som e é ar, é a vida que está no corpo, como o Axé do som da cabaça movimenta a roda de Capoeira. Igbadu, a cabaça da existência, para os iorubás é o primordial útero do mundo de onde vieram o céu e a terra, que sendo parte da mesma cabaça, devem sempre tentar se relacionar. A cabaça, nesse contexto, é uma imagem simbólica da vida e da sua manutenção.

O afoxé composto de sopro e de energia vital é o que dá vida, está dentro e fora da cabaça. Afoxé é a fala que faz, conjuga palavra e ação, ou seja, conceito,

ideia, história, invenção, concepção, de um lado, e fazer, criação e manifestação material, de outro. Ele recheia e significa, é conteúdo expresso do diálogo da roda.

A vida e o corpo são trazidos nessa pesquisa por meio da imagem do afoxé e da cabaça. De acordo com o grau de aumento e aproximação que queremos tomar como referência, ela representa o corpo de cada aluno, o corpo da turma, o corpo da escola, o corpo das famílias, o corpo da comunidade, da cidade e assim por diante. Rever a forma com que esses corpos se relacionam entre si e suas respostas uns aos outros congrega a imagem da roda. A roda são os diálogos que o corpo estabelece com seu entorno, suas ações, expressões e reações.

A complexidade envolvida pela imagem da roda, espaço de diálogo do *corpo presente*, remete simultaneamente ao jogo, ritual e aula. A manutenção da roda tem a ver com a comunicação efetiva e a relação de pertencimento, ou seja, a presença integral do aluno na manutenção de sua aprendizagem.

A roda contém em si o Afoxé e a Cabaça, é, de certa forma, a maneira com que eles se organizam num acontecimento programado. Assim também é a aula. Mas o que torna a Roda diferente de uma aula convencional?

A ideia de Roda, quando remetemos sua imagem à vivência na Capoeira, traz consigo o espaço de troca de experiências, cujo fluxo e dinamismo geram novas experiências exclusivas para cada corpo que as vivenciou. Esse lugar onde é possível explorar possibilidades de expressão desse corpo – física, artística ou verbalmente – expõe possibilidades que são enriquecidas também pela exposição do/ao outro.

Essa troca permite que convivam tradição e criação, a Roda tem seus fundamentos, mas os jogadores permanentemente criam novas maneiras do jogo acontecer, sempre reinventando a memória do que é um jogo na Capoeira. Tradição e criação também coexistem na Arte, o que já foi feito nesse campo influencia diretamente o que fazemos hoje. Dispomos dessa tradição ou desse legado para tomar ou não como ponto de partida para fazer, alterar, compreender o que foi feito e o que ainda não foi.

As aulas de arte observadas nos estágios, de modo geral, acontecem sob a forma de proposição de atividades pré-selecionadas, sem encadeamento entre si ou

pretensão de desenvolver conscientemente alguma habilidade ou capacidade do aluno. A aula funcionava como exposição de conteúdos já prontos, de maneira pouco ou não reflexiva, independentemente da demanda ou resposta dos alunos.

Em contraposição ao que foi observado e levando em conta a vivência no grupo de Capoeira, propõe-se pensar a aula como lugar da experiência. O qual envolve jogo e ritual, se não literalmente, alguns de seus aspectos.

O conceito de jogo está relacionado a regras e combinados que determinam modos de acontecer e de fazer. Por trás dele há acordos e objetivos comuns, há concessões que tornam-no possível. O jogo traz a dimensão do lúdico, da brincadeira, ao mesmo tempo que da disputa, do combate e do conflito.

O ritual se dá por meio de passos determinados de acordo com códigos compartilhados, os quais são conhecidos de antemão, quando não elaborados e estruturados pelos participantes. Tais códigos precisam ser reconhecidos por todos os envolvidos. Numa relação de cumplicidade, forma-se um todo com sentido, um acontecimento que tem começo, meio e fim. Logo, não é uma série de eventos aleatórios ao longo do tempo, entretanto, sem deixar de abarcar a espontaneidade e o acaso.

Numa aula que é jogo e ritual, o professor não deixa de estar no comando. Ele propõe, conduz a proposta, determina os combinados dentro dos limites possíveis estabelecidos com a turma, estando aberto à resposta dos alunos, sem perder de vista seus fundamentos e intenções originais. Tudo isso, convivendo com os processos de cada um e do grupo.

O que se nota durante a aula de arte, no entanto, é a ausência de espaço para o lúdico, a brincadeira (principalmente se envolve a voz ou o corpo), e ainda mais para a luta ou o conflito, mesmo que mediados. Percebe-se essa configuração de aula de arte como problemática, uma vez que a brincadeira está relacionada com a experimentação de novas possibilidades, a exploração de meios de criação, de fantasias e confabulações. O ser e o pensar, o sentir e o discernir – se essa divisão pudesse ser realizada – seriam contemplados por meio de jogos e brincadeiras que extrapolassem as corriqueiras atividades com lápis e papel, de cópia e “releitura”, ou os trabalhos teóricos esvaziados de sentido.

A luta, num sentido mais amplo de conflito, por outro lado, é importante na medida que sua raiz pode ser o questionamento, a relação de oposição advinda da comparação. O conflito pode ser tomado como fruto da observação, a qual percebe diferenças que motivam o observador a agir. Assim, a percepção da diferença é o que precede o conflito, cuja intenção é mudar ou questionar dada situação de poder, saber ou sentir. A pergunta nasce dessa angústia primeira, sua materialização é a vontade e desejo de alteração, de transformar. Esse processo não envolve necessariamente violência, tanto física quanto verbal. Um embate pode surgir como resposta a uma recusa, uma negação, mas também por causa de uma busca ou necessidade de que se toma ciência.

O embate contém o gosto do desafio e está presente na discussão de opiniões divergentes, na comparação, no discernimento. Ele é essencial para a construção da criticidade do sujeito. Negar a oposição, a polaridade, a diferença, a existência de diversos pontos de vista, aponta para a existência de uma única possibilidade, que recai, muitas vezes, numa censura velada. Essa negação do conflito (que já nasce muitas vezes da angústia ou da recusa) tende a aniquilar totalmente o ser-pensante-autor-criador. Tal “recalcamento” gera outros problemas dele decorrentes e sua recorrente ignorância faz com que o aluno se sinta cada vez mais alheio às demandas escolares e de sala de aula.

A arte, por sua vez, tem em sua potência ressignificar embates e relações desgastadas, encarando-os e virando-os do avesso, esmiuçando e transformando situações através de processos materiais e psíquicos, inclusive em sala de aula. Durante a aula de arte é possível explorar possibilidades que não são meros fazeres aleatórios, descolados de outros saberes e entendimentos, mas localizados e ativos no mundo e na história, abarcando também o relacionamento do outro com tais possibilidades e produções.

A aula de arte tem a potência de ser um espaço em que convivem brincadeira e conflito, explorar possibilidades artísticas e o desenvolvimento da capacidade criadora e cognitiva, além do desenvolvimento psicossomático e de si próprio nos âmbitos mais diversos. Essa aula acontece sob acordos comuns que tornam possível buscar a experiência efetiva, que não nega o jogo, seja ele brincadeira ou

confronto. Isso dá margem ao conhecer a si, ao outro e aos saberes que conhecemos e os que ainda não sabemos.

A aula pode ser tomada numa dimensão ritual, a qual envolve sujeitos diversos em colaboração, simbologias e vivências compartilhadas, relações determinadas de poder, utilização de objetos e instrumentos auxiliares e propícios, em um espaço-tempo a parte do cotidiano, no qual há a presença da fantasia e da imaginação, para além do visível e do factual, numa pré-disposição diferenciada do sujeito com relação a acontecimentos extraordinários.

A candência e andamento do ritual pressupõem um envolvimento integrado e harmonioso das partes. É um evento que tem começo, meio e fim. Esses tempos da ação não são vistos apenas como uma busca de conclusão que se consuma numa linha do tempo pré-elaborada. É interessante pensar o começo como princípios, fundamentos, origens e intenções desse acontecimento; o meio como forma, como modo de fazê-lo e o fim, como objetivo, razão, sentido, motivo do evento em si.

O jogo pode estar dentro de ou ser um meio através do qual se realiza o ritual. O jogo prescinde da figura do vencedor e do perdedor. O jogo não nega tensões e rivalidades que envolvem poder, mas ele não obrigatoriamente determina uma força hegemônica. Pode envolver a sorte, o acaso: uma situação favorável pode se mostrar desfavorável em um outro momento e vice-versa. Ali, como na Capoeira, “ninguém leva vantagem”.

No jogo, há uma configuração determinada, o tempo e a pré-disposição de todos estão voltados para um mesmo objeto, cujas normas são paralelas ao mundo cotidiano. Há, nesse caso, a construção de uma realidade paralela cujas leis lhe são correspondentes, dando espaço, dentre outras coisas, para a magia e o encantamento.

Delimitar e reconhecer essas questões dentro da aula de arte encontra-se nas mãos do professor, enquanto a autonomia dos alunos é capaz de acolher, transgredir ou transformar a proposta primeira, colaborando para a revisão desses começos, meios e fins que a aula sob a ótica do jogo/ritual se predispõe a trabalhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens poéticas elaboradas por esse trabalho de pesquisa-ação partem do princípio de que o fazer do professor também é um fazer artístico. Esse universo mítico elaborado alimenta simbolicamente minhas ações como educadora e como ser humano. Que ele possa instigar outros fazeres e a criação de universos singulares para outros professores de arte ou não. Axé!

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** – Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2000.

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3.

Reflexões sobre uma experiência com a livre improvisação musical no contexto do projeto *Vivências com a arte para jovens e adolescentes*

Natália Francischini

Introdução: noções gerais e contextos

Este artigo está atrelado à nossa pesquisa de iniciação científica⁶⁰, desenvolvida junto ao Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP. É essencialmente uma reflexão acerca de nossas primeiras experiências com o preparo de aula e a prática como educadora a qual, nesse caso, realizou-se dentro do projeto de extensão *Vivências com a arte para jovens e adolescentes*, sob coordenação da professora Sumaya Mattar.

Nessa introdução, contextualizamos objetivamente o que é o projeto *Vivências com a arte para jovens adolescentes* e o que temos entendido por livre improvisação musical, bem como de que maneiras optamos por utilizá-la como parte integrante das práticas propostas pelas oficinas ministradas aos jovens no projeto. Utilizo-me da improvisação musical (livre), conforme proposta e realizada por Teca Alencar de Brito⁶¹, Hans-Joaquin Koellreutter⁶² e Rogério Luiz Moraes Costa⁶³. Serão problematizadas as estratégias adotadas para introduzir a prática, as mudanças de percurso e objetivos sofridos ao longo da estruturação das oficinas e os desafios didáticos e metodológicos encontrados ao longo desse processo de criação e realização de aula.

Projeto *Vivências com a arte para jovens e adolescentes*

Vivências com a arte para jovens e adolescentes é um projeto de extensão universitária, cujas atividades relacionam-se ao currículo do curso de Licenciatura

⁶⁰ O curso de extensão *Vivências com a arte para jovens e adolescentes da ECA/USP e seus desdobramentos*. Esta pesquisa é realizada com o auxílio do Programa Unificado de Bolsas da USP.

⁶¹ Teca Alencar de Brito, além de educadora musical é professora e pesquisadora da área de licenciatura em Educação Musical do Departamento de Música da USP. Foi aluna de Koellreutter, tendo publicado diversos livros sobre ele.

⁶² Hans-Joachin Koellreutter (1915-2005) foi um importante compositor e educador musical atuante no Brasil. Fundou o Movimento Música Nova e influenciou diversos artistas e educadores com suas ideias de educação.

⁶³ Professor pesquisador do Departamento de Música da ECA-USP. Coordena o grupo de livre improvisação Orquestra Errante, cujos ensaios semanais se dão no mesmo departamento.

em Artes Plásticas, oferecido no Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP. Os alunos matriculados na disciplina *Metodologias do Ensino das Artes Visuais com estágios supervisionados III e IV* (nas turmas da professora Sumaya Mattar) passam pela experiência de ministrar oficinas aos jovens e adolescentes participantes do projeto. Tais graduandos, durante o horário da disciplina, estruturam e ministram um curso de cerca de doze aulas, com duração de duas horas e meia.

A estruturação das aulas baseia-se nas noções que norteiam o projeto e na metodologia adotada pela professora Sumaya, que envolvem:

(...) inúmeros instrumentos e exercícios, tais como: autobiografias, cartografias e registros reflexivos e poéticos, além de intensa produção artística, entre outros, que permitem que o estudante, o professor, o artista e o pesquisador estejam plenamente integrados em sua práxis artístico-educativa. (MATTAR, 2015, p. 1).

Ou seja, incentivam-se os graduandos (que são os educadores do curso) a valorizar os processos de criação; trazer as experiências com as “linguagens” (visuais, musicais, corporais etc.), enquanto ambientes de experimentação, e não necessariamente enquanto um conteúdo ou técnica a ser desenvolvida; a criar de um trabalho colaborativo, envolvendo tanto educadores quanto educandos, entre outros. A trajetória e as experiências pessoais são um “eixo condutor” do curso e a autobiografia é uma das norteadoras do trabalho tanto do educador em formação quanto do educando. No caso do educador, elas auxiliam, por exemplo, na definição dos objetivos das oficinas a serem estruturadas, seus temas, entre outros.

Livre improvisação musical

A fim de esclarecer o que vem a ser a livre improvisação, primeiro é conveniente falar da chamada improvisação idiomática (COSTA, 2003, p. 16). A palavra “idiomática” refere-se aos “idiomas musicais”, ou seja, relaciona-se aos

‘estilos’ musicais, como o *jazz* ou o *blues*, por exemplo. As improvisações são comuns em diversas práticas musicais. Contudo, no *jazz*, ela é uma característica intrínseca. Num improviso idiomático cria-se em tempo real, geralmente respeitando-se algumas “regras”. Grosso modo, as improvisações idiomáticas relacionam-se às características dos “estilos” musicais. Ou seja, entendemos que um improviso “soa” *jazz* porque ele é realizado segundo o idioma – as relações entre notas, os acordes, os ritmos, as escalas etc. – do *jazz*.

Embora a improvisação idiomática lide com a criação em tempo real, na improvisação livre isto é mais radical uma vez que “qualquer som é passível de ser usado” (COSTA, 2013, p. 2). Isso abre espaço para um fazer musical que não se submete aos idiomas musicais, implicando, por extensão, em que o participante não precise de uma formação musical propriamente dita. Não possuí-la inclusive pode ser interessante, já que se torna possível explorar com maior abertura elementos do fazer musical, os quais são significativos para a improvisação livre: a propensão à execução não convencional do instrumento; uma noção de criação e apreciação musical mais ampla; a noção de “escuta atenta aos sons”; a valorização da interação durante a improvisação, entre outros.

A oficina

A princípio, havia o desejo de proporcionar uma experiência com a livre improvisação e a prática musical propriamente ditas, abrindo espaço para conteúdos e possibilidades de criação a partir do trabalho com o som. Porém, ao longo da estruturação da oficina, percebeu-se que a proposição direta de uma atividade de livre improvisação poderia desviar o foco de alguns de nossos objetivos. Dado que queríamos agregar conteúdos e propor uma oficina que não se limitasse à simples introdução de uma prática musical, optamos por observar seus principais elementos e discuti-los em atividades que pudessem, concomitantemente, auxiliar em seu entendimento.

Objetivos da oficina e reflexões

Além de proporcionar uma experiência com a livre improvisação, os objetivos da oficina eram os de que os jovens exercitassem a coexistência (participassem de uma atividade envolvendo a relação com o outro e com aquilo que fosse produzido coletivamente); a criação coletiva; que suas referências pessoais pudessem estar inclusas; que estivessem numa situação nova e desafiadora e que tivessem contato com novos conteúdos e conhecimentos.

A livre improvisação praticada por grupos como a Orquestra Errante possui características que nos interessaram para os objetivos em questão. Podemos enumerar aquelas mais pertinentes para a nossa discussão: a importância dada ao processo (de criação, de execução); a noção de “desejo como pré-requisito”; a “vontade de estabelecer conexões”; a criação coletiva e colaborativa em tempo real; a noção de imprevisibilidade dos acontecimentos; a “escuta atenta aos sons”; a presença das “biografias musicais” (COSTA, 2013, p. 2-6)

Para nós, essas características tornam possível que durante a improvisação o participante precise implicar-se. Grosso modo, supõe-se que nas reações em relação a alguma situação presente, o educando estaria fazendo uso, em primeiro lugar, de seu “desejo”: as reações surgiriam majoritariamente da sua identificação (ou não) com determinada situação emergente durante a improvisação, da maneira como aquilo lhe fizer sentido e de acordo com as resoluções que decidir desenvolver. Esta necessidade de fazer escolhas (que pode incluir até mesmo ficar em silêncio), acaba por levar em conta aquilo que temos em nossas mãos naquele momento. Há o fato da imprevisibilidade dos acontecimentos, visto que as ações de todos, independentemente do que e como forem, influenciam (COSTA, 2003, p. 157) sendo possível inúmeras possibilidades:

A criação no presente momento, sem intermediações temporais é uma característica imprescindível da improvisação seja qual for a sua modalidade. O improvisador deve estar sozinho ou com outros improvisadores, criando no momento e não para depois.

Esta condição característica da improvisação encontra no advento da Livre Improvisação uma expressão ainda mais radical em relação ao instante, já que o improvisador está lidando com os sons que cria e escuta no presente momento. (FALLEIROS, 2012, p. 18).

Dado que se trata de uma criação em tempo real e interativa, e que está aberta às mais variadas possibilidades sonoras, a trajetória pessoal de cada um pode ser acionada. É um jogo de perceber a si mesmo e ao outro e aprender a executar os sons que parecem necessários naquele “todo emergente” da improvisação. É preciso estar atento, notar os demais e o que estão fazendo: é preciso “deixar os ouvidos espertos”⁶⁴. Em suma, é preciso estar implicado, não apenas consigo mesmo, com seu instrumento/objeto, com o que se quer fazer, mas com o outro e com as ações e proposições do outro. O livre improviso geralmente é construído de forma coletiva e a criação coletiva não existirá enquanto algo não for proposto ou alguém iniciar esse ‘jogo’.

Para nós, tudo isso é muito interessante enquanto atividade proposta num ambiente de ensino, seja ele musical ou não. A improvisação, de maneira ideal, torna possíveis situações que desafiam a coexistência de diferentes ideias e pessoas, as relações emergentes durante a performance, a percepção de que existe um “todo” produzido coletivamente. Ao mesmo tempo, proporciona um exercício da escuta e de criatividade, uma vez que o pensamento musical nesta forma de improvisação não privilegia os idiomas musicais mais conhecidos, abrindo espaços para experimentação e deslocando a importância de julgamentos de valor relacionados, por exemplo, a técnicas instrumentais tradicionais.

A educadora musical Teca Alencar de Brito nos explica que, para Hans-Joachim Koellreutter, os conteúdos a serem trabalhados com os educandos deveriam levar em consideração as suas “necessidades e demandas”, de forma que

⁶⁴ Esta expressão é recorrentemente proferida por Teca Alencar de Brito em suas aulas. Pode-se relacionar esta expressão à ideia de, num momento de apreciação musical ou performance musical, exercitar a escuta, no sentido de estar atento aos acontecimentos, ao entorno e aos outros à nossa volta.

lhes façam sentido. A livre improvisação aqui discutida lida com situações que vão, ao nosso ver, para além do fazer musical, tocando nas questões que sugerimos anteriormente e que estão em consonância com as intenções das oficinas preparadas, como a coexistência, o trabalho e a criação coletiva, aliada à vontade de propor(cionar) situações diferentes e desafiadoras. Koellreutter, referindo-se à educação (musical), considerou:

Mais do que programas que visam a resultados precisos e imediatos, é preciso contar com princípios metodológicos que favoreçam o relacionamento entre o conhecimento (em suas diversas áreas), a sociedade, o indivíduo, estimulando, e não tolhendo, o ser criativo que habita em cada um de nós. “É preciso apreender do aluno o que ensinar”(…) (BRITO, 2011, p.33). [grifos do autor]

Para nós, assim como para os educadores musicais supracitados, a improvisação pode ser uma boa estratégia para aquilo que buscávamos com nossas oficinas:

A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele pra mim, e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois polos – clientela e professor. Os estudantes, naturalmente, não perguntam no início. Então, o problema é como motivá-los, criando uma situação de polêmica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical. Essa prática tem que ser renovadora. Portanto, o melhor é a improvisação com todos os elementos que podem soar.(KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2011, p.42).[grifos do autor]

A improvisação livre, usada em nosso caso de forma didática, como um meio de experimentação dos sons e da criação coletiva, é uma prática da qual pudemos desenvolver diversas atividades. Porém, por estarmos inseridos num departamento

de artes plásticas, cujos recursos são outros, a princípio sentimo-nos carentes de instrumentos que pudessem ser usados nessa oficina.

Assim como sugere Koellreutter, optamos por partir para a utilização de objetos ordinários (sucatas como latas, sacolas de plástico, guizos, garrafas) que por fim nos auxiliaram no exercício da escuta e no desenvolvimento de atividades que não precisaram ficar restritas ao universo musical:

Quando fala “todos os elementos que podem soar.”, Koellreutter lembra a necessária ampliação dos meios e dos materiais sonoros para o fazer musical. O professor sempre orientou seus alunos a trabalhar com objetos sonoros diversos, dos utensílios de cozinha às sucatas das oficinas, dos instrumentos de outros povos àqueles construídos pelas crianças ou jovens, (...).” (BRITO, 2011 [2001], p. 42). [grifos do autor]

Estratégias adotadas no preparo de aula: encadeamento de atividades, pesquisa de conteúdos e reflexões posteriores

Delineamos um caminho de atividades, cada qual envolvendo alguma exposição e/ou prática de conceitos, ideias, habilidades que julgamos necessárias de serem vivenciadas antes de uma atividade envolvendo uma improvisação propriamente dita:

- 1) Um momento para discutir a utilização de instrumentos musicais “não convencionais”: iniciamos a oficina mostrando o vídeo “Dishwashres are crazy”, do grupo de percussão Stomp⁶⁵. O grupo apresentava-se com os seguintes objetos: pia de cozinha, luvas de borracha, baldes, canecas, talheres, entre outros. Após a exibição, discutimos estas situações: num dado momento da apresentação, um dos percussionistas com uma pia de cozinha

⁶⁵ Grupo britânico de percussão. O trecho apresentado na oficina, referente ao espetáculo *Stomp out Loud*, de 2005, produzido pela HBO, encontra-se neste sítio: <<https://youtu.be/EULpbJQLzSg>>

cheia de água e objetos, enche uma caneca e começa a “batucá-la” com uma baqueta. É possível perceber, na medida em que o performer lentamente entorna a caneca e devolve a água para a pia, que o som emitido muda gradualmente, deixando evidente a diferença de timbres entre uma caneca cheia e uma vazia. Da mesma forma foi discutido o uso desses objetos produzindo sons peculiares que compunham a performance, como por exemplo, as luvas de borracha sendo esfregadas na pia molhada emitindo sons agudos.

2) Um momento de situação de improviso idiomático, cuja criação fosse coletiva: Exibimos outro vídeo apresentando o grupo de percussão corporal *Barbatuques*⁶⁶. O intuito era o de exemplificar um exercício de improvisação que seria proposto aos jovens, pois o vídeo consistia numa apresentação de músicas do grupo. Primeiramente, num grande círculo, propusemos um ritmo simples. A seguir, explicamos a atividade: organizados em grupos de cinco, um jovem teria a função de uma espécie de “regente”. Este regente inventaria um ritmo simples qualquer. Seu grupo deveria imitá-lo. O do segundo grupo criaria, em relação ao primeiro, um outro ritmo, tentando estabelecer alguma relação. Seu grupo o imitaria e assim seguiria a atividade com os demais grupos, formando, no todo, algum “groove”.

3) Um momento para um exercício de “escuta”: a terceira parte, assim como as demais, foi uma preparação para a atividade final da aula: momento importante de pesquisa dos sons a partir dos materiais que disponibilizamos aos jovens (garrafas plásticas e de vidro, latas, conduítes, talheres, chocalhos, chapas de raio-x, sementes, guizos, materiais com superfícies bastante texturais). Propusemos que escolhessem um material (associando a outros ou não) e, individualmente, explorassem os sons possíveis de serem produzidos a partir deste objeto. Orientamos para que tentassem descrever a

⁶⁶ Grupo musical paulistano. O trecho apresentado na oficina foi extraído do DVD *Corpo do Som Ao Vivo*, 2005 e encontra-se neste sítio <https://youtu.be/9GuvFw9f_XQ>

si mesmos como era este som (se “ruidoso”, “pesado”, “fino” etc.) Os jovens escolheram aquele com o qual mais se identificaram.

4) Um improviso livre (ou quase) com a construção de uma paisagem sonora: Cada jovem possuía o “seu som”, produzido (ou encontrado) na atividade anterior. Brevemente compartilhamos as descobertas entre todos, sentados numa grande roda, mostrando os sons e caracterizando-os. Partimos para a discussão da ideia de “paisagem sonora”. Exemplifiquei mostrando algumas gravações de campo de Renata Roman⁶⁷. Os jovens, pensando no “catálogo de sons” encontrado (sons de folhas ao vento, pessoas correndo, gatos e galinhas, goteiras, entre outros) decidiram criar um ambiente cuja paisagem sonora descrevesse uma chuva.

Ao longo do processo de criação dessas atividades, a oficina transformou-se numa experiência sonora mais ampla do que a esperada, de forma que optamos por não mencionar o termo “improvisação livre” mas associá-lo à criação de uma paisagem sonora. Pensamos que caracterizar a oficina como sendo de determinado tema ou de outro não vinha ao caso, uma vez que o nosso interesse era o da vivência e o da experiência. As noções e objetivos explicitados anteriormente, como escuta, criação coletiva e colaborativa em tempo real, por exemplo, faziam parte unicamente de nossa pesquisa de estruturação de aula e eram norteadoras das proposições das atividades.

Ao refletirmos sobre a maneira como encadeamos e escolhemos as atividades, pareceu-nos que propor um improviso idiomático não necessariamente contribui para que os jovens se envolvam na atividade e familiarizem-se com a prática de improvisação. Essa atividade mostrou-se até mais dificultosa, já que lida com um elemento musical (o ritmo) de maneira tradicional (os ritmos propostos pelo grupo Barbatuques geralmente são compostos por figuras rítmicas, exigindo certa prática prévia antes de serem improvisados segundo aquela maneira).

⁶⁷ Artista sonora residente em São Paulo, autora de trabalhos como o “404 Not found”, exposto no Ibrasotope Música Experimental em 2014. Para maiores informações: <www.ateliesonoro.blogspot.com>

Por sua vez, a pesquisa individual dos sons contribuiu positivamente para a atividade de livre improviso que viria na sequência. A introspecção foi importante para que os jovens encontrassem o “seu som” e pudessem atuar na livre improvisação com maior reconhecimento de seus desejos. A quarta e última parte da aula trazia a discussão do conceito de paisagem sonora. Recordando os sons encontrados no “catálogo” que inventamos, os jovens foram orientados a compor algum acontecimento sonoro de algum ambiente (ou paisagem). O ambiente escolhido foi o de uma casa num bairro suburbano, na qual estavam presentes sons de gatos e galinhas (executados com bexigas de borracha), portas e janelas ao vento (um saco de bolas de gude percutido contra uma mesa), árvores ao vento (pequenos objetos contendo arroz ou sementes, transformados em chocalhos), trovões (chapas de raio-x), goteiras e baldes recolhendo goteiras (sons surdos resultantes do espalmar de bocais de garrafas de vidro), entre muitos outros. Pedimos que os jovens pensassem se os acontecimentos sonoros surgiriam seguindo algum roteiro ou se se dariam aleatoriamente. Optaram por uma espécie de roteiro que indicasse brevemente o encadeamento dos acontecimentos.

O resultado sonoro foi bastante interessante. A chuva estava submetida aos acontecimentos da improvisação desencadeada pelos jovens, os quais, além disso, não tiveram dificuldades em executar os objetos. A característica definida por Costa como “vontade de estabelecer conexões” entre os performers e os “acontecimentos sonoros” ocorreu com bastante evidência, ainda que alguns “titubeios” pudessem ter sido percebidos. Os jovens ouviram com bastante atenção uns aos outros, acompanharam os elementos que surgiam sem estarem premeditados e os mantiveram presentes pelo tempo que julgaram necessário. A paisagem sonora durou cerca de três minutos.

O áudio com a gravação da paisagem sonora, caracterizada como “chuva” pelos jovens, pode ser conferida neste sítio: <<https://m.soundcloud.com/nahnati>>

Considerações finais

A opção de propor atividades que pudessem auxiliar num maior entendimento da improvisação de sua prática propriamente dita, proporcionou vivências que reforçaram a ideia da não necessidade de conhecimentos musicais prévios. A oficina, como exposto, não pretendia necessariamente ser uma oficina “de música” mas aproveitar elementos presentes na improvisação que, ao nosso ver, abrem precedentes para uma nova relação com o som e o sonoro, pensando-o como mais um material passível de ser transformado e utilizado criativamente. Ainda assim, nos pareceu oportuno flertar com práticas e ideias de educadores da educação musical contemporânea. A criação com os sons, mesmo não sendo exclusiva do universo musical – pois é integrante de áreas como a arte sonora ou mesmo material utilizado por artistas modernos como Duchamp e Jean Tinguely nas artes visuais – ainda possui forte relação com a música, acabando por não ser pensada na educação de outras maneiras.

Enquanto educadora em formação, a experiência de conceber e estruturar uma oficina envolvendo os assuntos abordados me proporcionou muitos desafios. Levei em consideração diversas variáveis, desde a estrutura disponível e o material necessário, à indagação sobre a relevância do assunto escolhido, o contexto envolvendo os jovens participantes do projeto, suas demandas e necessidades, se as atividades fariam sentido, como propô-las, quais referências trazer, em que sequência, com qual abordagem, como iniciar ou finalizar os processos, entre outros. Considerei que a experiência foi bastante satisfatória em relação aos objetivos pretendidos. A dedicação à concepção da aula, aliada à pesquisa e envolvimento com o assunto abordado foram fundamentais. Apesar de algumas dificuldades, a oficina, no geral, envolveu os alunos. Houve um exercício de escuta bastante implicado, de maneira que os jovens parecem ter tido uma relação de escuta atenta com os sons encontrados. Para tanto, eles exploraram maneiras de identificar e produzir estes sons, associá-los a outros objetos, observar suas propriedades, superfícies, texturas e possibilidades sonoras, inventando maneiras próprias de executá-los. A relação estabelecida entre timbres e memórias sonoras

de pessoas, animais e situações, conforme classificação dos próprios jovens, pareciam não possuir uma relação literal. A criação da paisagem sonora imaginada aconteceu com a livre execução dos objetos escolhidos, sendo composta espontaneamente pelos elementos previamente selecionados (goteiras, gatos, galinhas, pessoas “fugindo” da chuva, entre outros), resultando num ambiente sonoro imersivo envolvente, o qual surpreendeu até mesmo os jovens.

Nossa intenção com este artigo, não é, de nenhuma maneira, fornecer algum tipo de material didático ou método para a “aplicação” do “assunto improvisação livre” em sala de aula. Vale destacar que cada situação de aprendizado é única, devendo ser levado em consideração a relevância do assunto para o grupo de educandos e educador, com respeito às áreas de conhecimento envolvidas. As análises aqui expostas são relativas a um contexto específico de sala de aula e não nos cabe assegurar que esta experiência, se aplicada, resulte nas mesmas experiências.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. 2ª ed. São Paulo: Peiópolis, 2011.

COSTA, Rogério Luiz Moraes. **O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003. 179 p.

_____. *Na orquestra errante ninguém deve nada a ninguém ou...como preparar um ambiente propício à prática da livre improvisação*. **Revista Música Hodie**. Goiânia, V.13, n.1, 2013, p. 279-286.

FALLEIROS, Manuel Silveira. **Palavras sem Discurso: Ações Criativas na Improvisação Livre**. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

KOTIK, Petr. *The music of Marcel Duchamp*. In: **Music of Marcel Duchamp** (notas de texto em encarte de CD). Edition Block; Paula Cooper Gallery, Alemanha, 1991.

LICHT, Allan. **Sound Art: between music, between categories**. New York: Ed. Rizzoli International Publications Inc., 2007.

MATTAR, Sumaya. **Tornar-se professor de arte: um percurso poético-pedagógico**. Pôster para I Congresso de Graduação da Universidade de São Paulo. 2015.

PADOVANI, Henrique. FERRAZ, Silvio. **Proto-história: Evolução e Situação Atual das Técnicas Estendidas na Criação Musical e na Performance**, in: Revista Música Hodie, [S.l.], v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/musica/article/view/21752/12804>>. Acesso em: 22 Mar. 2016.

SCHAFER, R. Murray. **Ouvido pensante**. São Paulo, Unesp, 1991.

**ESTÉTICA DA PRECARIIDADE: A SUBVERSÃO DA FOTOGRAFIA
TRADICIONAL NA PRODUÇÃO DE BAIXA FIDELIDADE**

Paula Davies Rezende

Introdução

Este texto tem o objetivo de discutir a atuação da tecnologia nos processos de criação fotográfica. O propósito é mudar o enfoque, ao invés de priorizar o produto final, olhar para seus meios de produção, de forma a compreender sua relação – e conseqüentemente sua interferência – na criação estética. O filósofo alemão Vilém Flusser comenta o fato da complexidade do aparelho fotográfico ser pouco explorada, já que as pesquisas concentram-se no estudo e análise dos sujeitos produtores/receptores de imagens e no díptico *input/output*, ou seja, o que entra e o que sai do aparelho, mas não como ele faz a mediação e transformação do mundo físico em imagem fotográfica (FLUSSER, 2009, p. 43). Na tentativa de contribuir para a reparação dessa falta, será feita uma reflexão sobre o tema. Para demonstrar a capacidade de agência da câmera fotográfica, serão apresentadas o que considero como câmeras de baixa fidelidade, e como elas operam na criação de uma estética específica, chamada aqui de estética da precariedade.

O papel da câmera na criação fotográfica

Entre o olhar do fotógrafo e a cena que será registrada, a câmera ocupa lugar fundamental, como mediadora de sua relação com o mundo físico⁶⁸. Flusser reconhece essa função da câmera, afirmando que no caso da imagem técnica, diferentemente da pintura, a transformação do mundo físico em imagens não se dá apenas a partir da subjetividade do ser humano, mas é também determinada pela câmera. O agente produtor da fotografia seria o complexo “aparelho-operador”, responsável por ligar imagem e significado (FLUSSER, 1985, p. 10-11). O autor discorre ainda sobre o funcionamento das câmeras, afirmando que essas capturam sinais provenientes do mundo, como fótons e elétrons, para então produzir vetores de significados a partir deles. Esses sinais originalmente não significam nada, são

⁶⁸ Neste artigo uso a definição de *mediador* do antropólogo francês Bruno Latour, que faz uma diferenciação importante entre este conceito e o de *intermediário*. Um intermediário exerce uma ação ou transporta uma informação sem transformá-la: o que entra é o mesmo que sai. Por sua vez, os mediadores alteram, distorcem e transfiguram os elementos e significados que veiculam: o que entra nunca define o que sai, sua especificidade deve ser sempre levada em conta (LATOURE, 2012, p. 65).

apenas as matérias-primas a partir das quais as imagens são produzidas. Ou seja, a operação não é o de refletir algum significado existente para torná-lo visível, e sim o de produzir significado a partir do que é insignificante (FLUSSER, 2009, p. 52-53).

O professor e pesquisador Arlindo Machado corrobora o pensamento de Flusser, afirmando que há nas câmeras uma “força formadora mais que reprodutora” (MACHADO, 2015, p. 14), sendo elas responsáveis por suas próprias estruturas simbólicas: mais do que reproduzir passivamente, dão significado às informações luminosas provenientes do mundo físico, construindo representações .

É possível, portanto, afirmar que o funcionamento da câmera fotográfica, que vem sofrendo modificações técnicas desde o surgimento da fotografia, dá-se como um processo de codificação, implicando diretamente nas transformações estéticas que podem ser reconhecidas na imagem fotográfica.

Para entender a implicação da técnica na estética, convém começar analisando as primeiras técnicas fotográficas. Segundo a historiadora da arte Annateresa Fabris, além de satisfazer à crescente procura por exatidão e fidelidade na produção de imagens, essas práticas surgiram com intuito de satisfazer outras demandas acarretadas pela Revolução Industrial, como a rapidez de realização, baixo custo e reprodutibilidade. A autora afirma que apesar das técnicas de Louis-Jacques-Mandé Daguerre (1787-1851), William Henry Fox-Talbot (1800-1877) e Hyppolite Bayard (1801-1887) terem surgido aproximadamente na mesma época, a de Daguerre obteve maior aceitação social por apresentar maior nitidez e detalhamento em seu registro da realidade. Segundo a autora, apesar do daguerreótipo ser uma peça única, característica típica da pintura, seu sucesso jazia na fidelidade do registro. Já as técnicas de Bayard e Talbot, que resultavam em fotografias produzidas em papel, apesar de terem a vantagem de gerar imagens por meio de negativos, que se consiste na base do processo de reprodução, eram técnicas ainda inconsistentes e não ofereciam a mesma nitidez que o daguerreótipo, que já havia dominado o aspecto da precisão no registro fotográfico (FABRIS, 1991, p. 12-14).

Segundo a pesquisadora mexicana Laura González Flores, apesar de não terem feito sucesso como o daguerreótipo, as técnicas de Talbot e Bayard tiveram o

mérito de terem sido as primeiras de caráter artístico, justamente por conta de sua menor capacidade mimética, considerada como aspecto negativo no âmbito da técnica, mas que no contexto artístico pode ser tida como vantagem. Se no Renascimento arte e ciência atuavam como um conceito único, no século XIX eram opostos: a arte estava para o subjetivo e pessoal, como poderiam ser caracterizadas as técnicas imperfeitas de Talbot e Bayard, ao passo que a ciência estava para a objetividade e a exatidão, assim como o daguerreótipo (FLORES, 2011, p. 153-154). A autora ressalta que esses valores, associados a mecanicidade e a revolução industrial, marcaram não apenas o surgimento da fotografia, mas a primazia de um tipo específico de fotografia, que busca mimetizar nítida e fielmente o objeto representado (FLORES, 2011, p. 139). Este tipo de registro é o que será nomeado neste trabalho como “fotografia tradicional”.

A busca por satisfazer cada vez mais essas demandas materializadas na prática fotográfica tradicional acaba por impulsionar o desenvolvimento de novas tecnologias, resultando em uma quantidade expressiva de novas câmeras sendo anunciadas no mercado de forma ininterrupta. Do outro lado do espectro, na contramão da corrida tecnológica empreendida pela indústria fotográfica, estão as câmeras de baixa fidelidade, objetos de estudo deste trabalho. Essas câmeras têm um mecanismo simples, e oferecem um registro fotográfico que não é tão fiel nem exato. Frequentemente elas apresentam características que no âmbito da fotografia tradicional seriam consideradas falhas, tais como foco suave, manchas devido a vazamento de luz, baixa fidelidade na reprodução das cores e outras imprecisões, provenientes da precariedade das matérias-primas com as quais são fabricadas (como as *toy cameras* e câmeras artesanais, por exemplo) ou de um processamento químico que prioriza a rapidez e mobilidade à perfeição técnica (como a fotografia instantânea). Essa estética peculiar será neste trabalho chamada de “estética da precariedade”.

Para uma estética da precariedade: câmeras de baixa fidelidade

O termo baixa-fidelidade vem do inglês *low-fidelity (lo-fi)*, comumente utilizado na área de gravação e reprodução sonora. Ele diz respeito à gravação e/ou reprodução sonora produzida com equipamentos de baixa qualidade, apresentando falhas técnicas, ruídos, distorções e frequência de resposta limitada, entre outros defeitos. O conceito de *lo-fi* foi ampliado para outras áreas, mantendo o mesmo sentido inicial. Assim, estabeleceu-se a ideia de fotografia de baixa fidelidade, em referência à baixa qualidade do processo fotográfico, que resulta em imagens sem grande definição, com diversas falhas e ruídos. É importante remarcar que a cultura *lo-fi* comumente define-se menos por limitação financeira do que por escolha estética.

Para melhor compreender a produção de uma estética da precariedade, neste trabalho serão analisadas as câmeras fotográficas que considero como precursoras da fotografia de baixa fidelidade: as *toy cameras* (câmeras de plástico), a câmera instantânea Polaroid e as câmeras artesanais.

As *toy cameras* são câmeras simples, de baixo custo, fabricadas com matérias primas de baixa qualidade – em geral plástico –, de funcionamento extremamente simples no estilo “apontar e disparar”. O obturador, na maioria das vezes, tem apenas uma velocidade, o foco é fixo ou com opções limitadas, assim como as opções de abertura do diafragma, em geral duas ou três. O visor é impreciso, o que gera uma disparidade considerável entre a cena que se vê através dele e a que é realmente fotografada. O mecanismo de avanço do filme é manual, em geral rudimentar, o que pode originar eventualmente sobreposições não previstas entre as exposições. Em virtude da precariedade do mecanismo como um todo, as *toy cameras* têm funcionamento imprevisível e produzem imagens com características peculiares, consideradas no âmbito da fotografia tradicional como defeitos técnicos: manchas de luz, ruídos e aberrações ópticas, vinhetas⁶⁹; foco suave, entre outros. Essas câmeras popularizaram-se na segunda metade do século

⁶⁹ A vinheta é um efeito visual causado por algumas lentes fotográficas, identificado pelo escurecimento e perda de nitidez na periferia da imagem.

XX, por conta de empresas que se aproveitaram do barateamento das matérias-primas e do crescente aumento da popularidade da fotografia na primeira metade do mesmo século para fabricar câmeras fotográficas de baixo custo, como forma de promoção de suas marcas. De acordo com Salyers e Poole, uma das primeiras *toy cameras* criadas para propaganda surgiu em 1971, fabricada a partir do personagem Charlie the Tuna, mascote da StarKist, empresa do ramo de atum enlatado e derivados, que podia ser adquirida por \$ 4,95 USD mais três rótulos de produtos StarKist. O famoso rato Mickey também foi usado por várias empresas para fabricação de câmeras, e, segundo os autores, também em 1971 virou a câmera Mick-A-Matic (SALYERS; POOLE, 2014, p. 20-22). Outras empresas utilizaram-se da mesma tática: Nintendo, Kraft, Walt Disney, entre outros. Além das câmeras usadas para a promoção de marcas, algumas empresas orientais se aproveitaram do barateamento de matérias-primas para construir câmeras baratas e acessíveis à população. Os modelos mais relevantes são a Diana (Figura 1) e a Holga, que, apesar de não ter o design extravagante – ambas tinham o formato tradicional de caixa retangular com lente –, compartilhavam de suas principais características, como a precariedade do mecanismo e as falhas nas imagens.

A falta de refinamento técnico das *toy cameras* permite uma grande espontaneidade e despreocupação no ato de fotografar, já que não oferecem muitos parâmetros a serem alterados. O fotógrafo britânico Chris Gatum afirma que para fotografar com uma câmera dessas é necessário abrir mão do controle e aceitar completamente os acidentes que aparecerão nos resultados (GATCUM, 2012, p. 9). Segundo o artista e curador americano Robert Hirsch, as *toy cameras* questionam axiomas da fotografia que fazem uma imagem ser considerada boa, como a nitidez, o detalhamento e a variedade tonal, ao mesmo tempo que desafiam os fotógrafos a pensarem no que realmente constituem os elementos essenciais de uma imagem, afora o virtuosismo técnico. De certa forma elas resgatariam a tradição dadaísta do acaso e da surpresa (HIRSCH, 2009, p. 172).



Figura 1 - Pictorial Tree, Galapolis, Ohio (1971), Nancy Rexroth - Fotografia feita com uma câmara Diana

Imagem colorida disponível em:

<http://bit.do/pictorialtree>

David Featherstone, o organizador da primeira exposição de fotografias feitas apenas com *toy cameras*, problematiza a relação dos fotógrafos com as inovações tecnológicas, afirmando que a obsessão demasiada com procedimentos técnicos, como medições e cálculos, pode interferir no processo intuitivo de captura de uma cena. Segundo o autor, esse seria o motivo pelo qual alguns fotógrafos se interessariam por equipamentos precários, como uma forma de retomar o caráter direto e imediato do ato de fotografar. Tanto que, em meados da década de 1960, na Universidade de Ohio, EUA, a *toy camera* Diana era utilizada nas aulas de

fotografia, para que os alunos praticassem o olhar fotográfico sem se preocupar com o mecanismo da câmera propriamente dito (FEATHERSTONE, 1980, p. 5).

A estética produzida pelas *toy cameras* foi tão apreciada por seus utilizadores que serviu como motor para o início de um movimento fotográfico. Assim nasceu, no início da década de 90, a lomografia, que advoga a favor de uma produção fotográfica analógica e experimental. O movimento preconiza o uso de câmeras de baixa-fidelidade, bem como insumos e práticas técnicas em condições adversas às empregadas na fotografia tradicional – filmes fora da validade, processos de revelação experimentais –, tudo com a intenção de propositalmente criar manchas, ruídos ou alterar a coloração. Além da experimentação estética, a lomografia defende práticas não habituais, como fotografar sem pensar, sem olhar no visor, enfim, fotografar sem intentar uma configuração técnica perfeita, nem buscar uma imagem idealizada de antemão⁷⁰.

Além das *toy cameras*, outra produção relevante de baixa fidelidade é proveniente das câmeras instantâneas. A primeira câmera desse tipo foi idealizada por Edwin Land (1909-1991), fundador da empresa Polaroid Corporation, em 1937. Segundo o curador da coleção de tecnologia da George Eastman House International Museum of Photography and Film, Todd Gustavson, a motivação para a criação de uma câmera instantânea veio da filha de Land, que perguntou, após uma sessão de fotos, porque não era possível ver as fotos imediatamente. Assim surgiu, em fevereiro de 1947, a Land Camera Model 95, que produzia imagens de 8,2 x 10,8 cm em 60 segundos (GUSTAVSON, 2009, p. 302).

A Land Camera Model 95 entrou em produção em 1948, e foi um sucesso imediato. Segundo Salyers e Poole, entre 1948 e 1953 foram vendidas 900 mil unidades (SALYERS; POOLE, 2014, p. 172). Mas o autor afirma que a revolução das câmeras Polaroids veio mesmo com o lançamento do modelo SX-70 em 1972, que chegou a ganhar capa na revista *Life*, sendo caracterizada como uma “câmera mágica”. Quando seu disparador era pressionado, quase imediatamente o motor da câmera fazia deslizar para fora uma folha branca com a imagem ainda latente. Em

⁷⁰ A prática fotográfica defendida pelo movimento está consolidada nas 10 Regras de Ouro da Lomografia, disponíveis aqui: <http://www.lomography.com.br/about/the-ten-golden-rules>.

um minuto a foto estava completamente revelada (GUSTAVSON, 2009, p. 306-307). Os fotógrafos profissionais, no entanto, tinham muita resistência ao novo produto, e consideravam que era uma atração apenas para os amadores, afirmam Salyers e Poole (2014, p. 172). A fotografia instantânea tinha realmente suas limitações técnicas, produzindo imagens que encaixam-se no conceito de baixa fidelidade, caracterizadas pelo foco suave, cores esmaecidas, às vezes desbalanceadas, puxando para tons esverdeados ou magenta, mas que, assim como as imagens produzidas pelas *toy cameras*, recusavam uma mimese fiel e exata do mundo visível.



Figura 2 - Rostos #1 (1990), Cássio Vasconcellos

Imagem colorida disponível em:

<http://hit.do/rostos1>

Apesar das críticas, a facilidade de manuseio e as possibilidades estéticas da câmera criada por Land foram exploradas por artistas como David Hockney, Robert

Mapplethorpe e Andy Warhol. Outro entusiasta da fotografia instantânea era Walker Evans. Entre 1973 e 75, anos finais de sua vida, Evans ficou obcecado pela SX-70. Segundo o professor e pesquisador Peter Conrad, Evans transformou a precariedade da câmera em qualidades estéticas (CONRAD, 2010). Salyers e Poole corroboram esse entendimento, afirmando que o fotógrafo acreditava que as cenas que registrava com a Polaroid ficavam “estranhamente aprimoradas pelas limitações técnicas da câmera” (SALYERS; POOLE, 2014, p. 10).

No Brasil, o paulista Cássio Vasconcellos é um dos fotógrafos que trabalhou com a SX-70. Na série “Rostos”, de 1990 (Figura 2), Vasconcellos usou fitas de vídeo e uma televisão para fazer retratos com a câmera instantânea. O vídeo era pausado bem no momento que um personagem piscava os olhos, e essa virava a pose a ser retratada. Para que as linhas típicas da transmissão televisiva não aparecessem, a foto era tirada sem foco. A falta de foco, aliada com a variedade tonal desbalanceada típica da Polaroid e com a luminosidade emanada da televisão, resultou em uma névoa fantasmagórica que envolvia os retratos.

Por último, é necessário analisar as câmeras artesanais. Estou usando esse termo para fazer referência a todo equipamento fotográfico não industrializado, construído pelo próprio usuário. Podem ser utilizados como base os mais diversos materiais, desde utensílios caseiros ordinários, como latas de alumínio, elásticos de borracha e fita isolante, até refugos de equipamentos fotográficos industrializados fora de uso, que são reaproveitados em um novo contexto.

O tipo de câmera artesanal mais fácil de ser construída é a câmera estenopeica, conhecida também por *pinhole*. Trata-se de um modelo de funcionamento simples, baseada na *camera obscura*, sem uso de lentes para formação da imagem fotográfica. Ela pode ser construída a partir de qualquer tipo de recipiente vedado, seja uma caixa de sapatos, uma lata de metal ou uma caixinha de fósforo. Tal câmera não oferece a mesma facilidade de controle da entrada de luz que as câmeras tradicionais, que dispõem de diversas aberturas de diafragmas ou diferentes velocidades do obturador mediante uma simples alteração na lente ou um apertar de botões. As imagens obtidas em geral são menos nítidas que as imagens produzidas por câmeras com lentes, e além das distorções resultantes da própria

técnica em si, existem peculiaridades na imagem devido ao próprio sistema. Se a caixa não estiver completamente vedada, por exemplo, a superfície sensível pode receber raios de luz provenientes de vazamentos, que formarão manchas não previstas pelo fotógrafo. Como esse tipo de câmera, em geral, não tem um visor, existe uma diferença entre o que o fotógrafo vê e o que a câmera capta, fator que diminui o controle do fotógrafo sobre o resultado final.

A simplicidade do mecanismo da câmera de *pinhole* permite experimentações na própria forma com que a câmera é construída. Se as câmeras fotográficas tradicionais apresentam diversas restrições na alteração de seu mecanismo, já que o formato do corpo, o posicionamento da superfície sensível já tornaram-se convenções, nas câmeras estenopeicas praticamente toda parte que a compõe pode ser manipulada de acordo com a intenção fotográfica. Sua forma de funcionamento também altera o registro fotográfico. O tempo de exposição mais longo exigido pela técnica torna mais difícil alcançar a homologia com o mundo físico, tão perseguida pela fotografia tradicional. Mais que uma limitação, esta é uma ferramenta para desconstruir o conceito de instante privilegiado, que condensaria uma carga de informações mais significativa que qualquer outro instante. No caso da fotografia de longa exposição, o acúmulo de informações significativas não dá pela escolha de um momento específico, e sim pelo amontoamento – literal, já que os instantes vão sendo impressos no mesmo *frame* – de vários momentos. São imagens com rastros e vestígios expostos, que deixam clara a passagem do tempo. O paraense Dirceu Maués é um artista que trabalhou com esse conceito na série “Dos sonhos que não acordei” (Figura 3), de 2007. Nessa série, Maués fotografa com câmeras feitas a partir de caixinhas de fósforo e as modifica digitalmente durante o escaneamento da imagem. Ao perder a homologia com o mundo real, a imagem adentra em outro domínio, não mais do realismo, e sim da invenção. A modificação digital feita durante o escaneamento altera a aparência das cores e acentua o aspecto irreal das imagens, desconstruindo algum resquício de analogia que possa ter sobrado incólume na imagem.

Considerações finais

Este trabalho propôs-se à apresentar as câmeras de baixa fidelidade, assim como as práticas que contribuem para a criação de uma estética da precariedade. É essencial remarcar que a precariedade que se está falando aqui não é decorrente apenas de um equipamento rudimentar, que não responde à obsessão de controle do fotógrafo. Ela existe na própria indisciplina do fotógrafo, ao recusar as regras da fotografia tradicional, manipular a forma na qual a câmera é construída, recusar a busca por uma imagem mimética e pretensamente equilibrada. É conceitualmente subversivo, e para mais de esteticamente agradável, é de cunho absolutamente político, não necessariamente no seu conteúdo ou discurso, mas na própria raiz de sua feitura, na sua gênese.

Referências

- BELÉM, Alexandre. Cássio Vasconcellos. **Olhavê**, 13 abr 2010. Disponível em: <<http://olhave.com.br/2010/04/entrevistando-cassio-vasconcellos/>>. Acesso em: 22 jan 2016.
- CONRAD, Peter. Elegy for the Polaroid. **The Guardian**, 30 Mai 2010. Culture, Arte and Design. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/artanddesign/2010/may/30/polaroid-auction-peter-conrad>>. Acesso em: 02 jul 2015.
- FABRIS, Annateresa. A invenção da fotografia: repercursões sociais. In: FABRIS, Annateresa; DE LIMA, Solange Ferraz (org.). **Fotografia: usos e funções no século XIX**. São Paulo: Edusp, 1991.
- FEATHERSTONE, David. **The Diana Show: Pictures Through A Plastic Lens**. Carmel, EUA: The Friends Of Photography, 1980.
- FLORES, Laura González. **Fotografia e pintura: dois meios diferentes**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FLUSSER, Vilém. **O universo das imagens técnicas elogio da superficialidade.** São Paulo: Annablume, 2009.

GATCUM, Chris. **Plastic cameras: lo-fi photography in the digital age.** Lewes: Ammonite Press, 2012.

GUSTAVSON, Todd. **Camera: a history of photography from daguerreotype to digital.** Nova Iorque, EUA: Sterling Innovation, 2009.

HIRSCH, Robert. **Photographic possibilities: the expressive use of equipment, ideas, materials, and processes.** 3º ed. Oxford, Inglaterra: Focal Press, 2009.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede.** Salvador: Edufba, 2012.

MACHADO, Arlindo. **A ilusão especular: uma teoria da fotografia.** Barcelona: Gustavo Gili, 2015.

SALYERS, Christopher D.; POOLE, Buzz. **Camera Crazy.** Londres, Inglaterra: Prestel, 2014.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA CERÂMICA E INFÂNCIA

Sirlene Giannotti

Introdução

Esta dissertação de mestrado buscou compreender a produção plástica das crianças na perspectiva do processo de sua elaboração. A pesquisa de campo se deu em oficinas de arte cerâmica, conduzidas e observadas pela pesquisadora, com um grupo de 30 crianças entre 4 e 10 anos de idade. As oficinas foram oferecidas em uma escola da rede privada de ensino do município de São Paulo, nos anos de 2005 a 2008.

O tratamento do conjunto das vivências criativas desenvolvidas se inspirou na pesquisa etnográfica e encontrou bases conceituais na antropologia. Os dados da pesquisa de campo foram registrados em forma de relatos e imagens fotográficas. A análise foi feita a partir da experiência acumulada da pesquisadora como arte-educadora ceramista e de um referencial teórico, centrado principalmente nas obras analíticas da artista plástica e pensadora Fayga Ostrower e nas contribuições de José Antônio Marina, Anna Marie Holm, Cecília Almeida Salles, Jorge Larrosa e Gaston Bachelard.

A compreensão dos processos de criação desse grupo de crianças, em arte cerâmica, permitiu que a autora vislumbrasse a presença de percursos criativos individuais. Estes percursos ofereceram elementos originais para uma compreensão mais aprofundada do papel, importante e significativo, que a vivência de processos criativos da arte pode representar no desenvolvimento da infância. Esta pesquisa levou em consideração a singularidade das individualidades e do processo de formação de cada criança, ampliando, dessa maneira, o diálogo entre arte e pedagogia.

Animando a matéria

Atenta às singularidades da trajetória criativa das trinta crianças envolvidas nessa experiência, a pesquisadora registrou, metodicamente, os desdobramentos de suas criações. A apreciação desses registros permitiu-lhe vislumbrar a existência, e refletir sobre o significado, de percursos criativos nos processos de criação da

infância e refletir sobre o seu significado no contexto educacional. Na dissertação foram selecionados e descritos quatro percursos, em função dos seus conteúdos expressivos, das circunstâncias especiais de suas vivências, e também do diferencial de suas personalidades e faixas etárias.

A princípio, o planejamento dos encontros do curso se pautou por dois objetivos gerais. Por um lado, pretendia-se oferecer-lhes as técnicas da arte cerâmica e apresentar-lhes a produção de ceramistas de diferentes origens culturais. Seriam momentos de vivência de um saber prático-construtivo: o amassado do barro, o uso de ferramentas, os tratamentos de superfície; e diferentes etapas construtivas: a secagem, a queima e a esmaltação, embutidos em contextos culturais diversos, tais como a arte africana, a arte indígena, chinesa ou o trabalho de artistas contemporâneos sobre esta materialidade, compondo um universo de repertório de possibilidades. Chamei esta parte dos nossos encontros de “momento minha proposta”; neles, todas as crianças estariam convidadas a participar de propostas sugeridas e conduzidas pela educadora.

Mas também se pretendia oferecer espaço e tempo para as crianças desenvolverem as peças que desejassem modelar. Denominou-se essa parte do encontro de “momento seu projeto”. Nele cada criança, ou grupo, teria liberdade de criação.

No decorrer da experiência, pude-se identificar que os tempos oferecidos a cada uma destes “momentos”, na oficina de cerâmica, não atendiam às necessidades das crianças. No ano de 2007, ampliaram-se ao máximo os “momentos seu projeto”, legitimando e acolhendo as necessidades expressivas das crianças. A educadora tornou-se, menos propositiva, mais possibilitadora, sem deixar de ser provocadora.

A Oficina de Cerâmica para crianças foi registrada em um diário. Não como um planejamento de ‘temas, materiais e objetivos; de outro modo, as anotações estiveram voltadas para o registro das impressões sobre os gestos, as posturas das crianças, as formas que foram configuradas por elas ao longo de um tempo extenso, a energia do grupo, a recepção das crianças às propostas, a dinâmica de suas

relações, elementos de seus temperamentos e, com especial atenção, foram registradas as falas das crianças enquanto modelavam o barro.

A pesquisa etnográfica

Acreditando que há uma compreensão possível no que está insinuado nas práticas dos indivíduos pesquisados, a pesquisa antropológica se afirma como uma ciência interpretativa. Ou seja, parte do princípio “de que, o que chamamos de nossos dados, são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (Geertz, 1989).

Nesse enfoque, o antropólogo Clifford Geertz afirma que:

(...) fazer etnografia é como **tentar ler** (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com **exemplos transitórios de comportamento modelado**. (GEERTZ, 1989, p. 20)
[grifos da autora]

Esta escrita possibilita o entendimento do significado das falas:

Não é o acontecimento de falar, mas o que foi **'dito'**, onde compreendemos, pelo que foi **'dito'** no falar, essa exteriorização intencional constitutiva do discurso do objeto graças ao qual o **sagem** – o dito – torna-se **Aus-sage** – enunciação, o **enunciado**. Resumindo, o que vemos é o *noema* ('pensamento', 'conteúdo', 'substância') do falar. É o significado do acontecimento de falar...” (GEERTZ, 1989, p. 29) [grifos da autora]

Ao fazer etnografia, busca-se decifrar o código da mensagem simbólica, inscrito em falas e condutas de um grupo social. Essa interpretação se faz por meio de registros diante dos quais, podem ser traçadas conjecturas. Estas, por sua vez, são refletidas em uma teoria mais abrangente que lhe fornece uma compreensão.

Em resumo, Geertz assiná-la três importantes características da pesquisa em antropologia: ela é interpretativa, ela é circunstancial (encontrando sua profundidade na especificidade revelada do pesquisador e do contexto em observação) e, portanto, ela é altamente participante. Para esse antropólogo:

(...) o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso, o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. (GEERTZ, 1989, p. 38)

Os diários, apresentados na dissertação, relatam episódios dos encontros na oficina de cerâmica seguindo uma linearidade temporal. São diários “revisitados”. Do conjunto de observações registradas, foram selecionados momentos significativos, que se desenvolveram em torno das propostas de modelagem oferecidas às crianças, no ano de 2006 e outros desses episódios de 2007. Nesse segundo ano, seguindo uma tendência que já se apresentava no ano anterior e atendendo a demanda das crianças, os “momentos minhas propostas” foram se restringindo para dar maior espaço ao desenvolvimento dos trabalhos pessoais. Por isso, o “diário de 2007” já contém esta disposição de observar singularidades.

Nessa tendência, arquivos fotográficos não se organizavam mais por episódios ou propostas de trabalho. Mas por crianças. E, foi diante desses registros, que vislumbrei um sentido nos caminhos construtivos de certas crianças. Assim, dos registros de 2007, pude selecionar para apresentar, neste artigo, quatro exemplos de caminhos de criação de crianças, aqui considerados como percursos criativos.

Ao apreciar os registros dos episódios do cotidiano, dos encontros e das peças que as crianças produziam, a pesquisadora percebeu rastros, falas, condutas, relações e formas modeladas no barro que, com o passar do tempo, permitiram-lhe vislumbrar suas coerências internas. Tais coerências, à luz das concepções de Salles (2004), foram compreendidas como percursos criativos: trajetórias que percorrem uma busca expressiva; gestos e formas criadas, que, ao longo de um tempo, reafirmam o significado de uma temática; um conjunto de criações que compõem um todo integrado, coerente e associado a uma personalidade; caminhos

expressivos significativos em torno de uma tendência, de uma necessidade ou de uma questão.

Na pesquisa, assumiu-se o valor dos canais de vínculo e cumplicidade com as crianças como mananciais preciosos de compreensão, reconhecendo-os, como canais de aproximação e descoberta, imprescindíveis à reflexão de inspiração antropológica, voltada à educação.

Entregue à ebulição dos acontecimentos que cercam o cotidiano de uma atividade criativa com crianças, dentro de uma instituição escolar, por dois anos, em encontros semanais e, ainda, imersa nas demandas infantis, responsabilizando-se pelas dinâmicas do ambiente observado, foi possível à autora vivenciar e reconhecer a multidimensionalidade do papel que os processos de criação, em uma linguagem expressiva das artes, pode desempenhar para o desenvolvimento pessoal, experimentado na infância.

A adoção da abordagem antropológica na pesquisa de mestrado, embasando a condução e o tratamento dos “dados” do trabalho de campo, legitimou a afirmação do vínculo e da cumplicidade entre o “Eu-pesquisadora” e o “Outro-crianças” desmistificando a preocupação de que visões subjetivas “distorçam os fatos”. Exatamente como defende Geertz:

Os antropólogos estão imbuídos da idéia de que as questões metodológicas centrais envolvidas na descrição etnográfica tem a ver com a mecânica do conhecimento, a legitimidade da *'empatia'*, do *'insight'* e coisas similares enquanto **formas de cognição**; a verificabilidade das descrições dos pensamentos e sentimentos internalizados de outras pessoas; o estatuto ontológico da cultura.” (GEERTZ, 1989, p. 21) [grifos da autora]

No entanto, para explicitar o seu significado, a carga de sentidos que dinamizam seus agentes, foi preciso vivê-la enquanto uma experiência, na acepção que lhe confere Jorge Larrosa Bom Dia:

A **experiência**, a possibilidade de que algo nos aconteça, nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, **cultivar a arte do encontro**, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p. 160) [grifos da autora]

O pesquisador, como “o sujeito da experiência, se define não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade e disponibilidade, por sua abertura...” (LARROSA, 2004, p. 161). Ao longo dessa experiência, por dois anos, na oficina de cerâmica, atendendo fundamentalmente às demandas expressivas das crianças, a pesquisadora cultivou a intenção de ser menos propositiva o que se demonstrou intimamente vinculado a maior receptividade e acolhimento dos propósitos das crianças.

Considerações finais

Neste artigo, importou evidenciar o papel profundo que os processos criativos da arte podem representar na educação, ao se desdobrarem em percursos criativos individuais. Esta possibilidade encontrou embasamento no entendimento de Fayga Ostrower sobre o ato simultâneo contido no “perceber-intuir-criar”, como aspectos dinâmicos do desenvolvimento de uma personalidade na relação com seu potencial criador.

Os encontros com as crianças, naquela atmosfera, do ateliê de arte cerâmica, conduziram o olhar da pesquisadora para a evidência de que “áreas de sensibilidades” e “talentos” se apresentam atuantes desde a primeira infância, conduzindo os processos de criação, desdobrando-os em percursos criativos.

As vivências observadas no campo da pesquisa confirmaram que, como Fayga sugere, a tendência que se afirma no percurso criativo corresponde a uma busca singular de estruturação da identidade e resulta da possibilidade do ser humano “diferenciar-se”, na elaboração de sua “coerência interior” (OSTROWER, 1995, p. 6).

Um percurso criativo, transcorre de modo não-linear. “O processo é dinâmico e ocorre em múltiplos níveis que se interagem e se influenciam reciprocamente” (OSTROWER, 1987, p. 7). Tomando atalhos menos virtuosos, retomando metas e critérios, incorporando acasos significativos, respondendo a necessidades essenciais ou contingentes, descobrindo, a cada etapa, novos enfoques, um percurso de criação só revela sua busca ao final de um processo criativo percorrido.

Importa destacar, por fim, como afirma Fayga Ostrower, que este “caminho é um caminho de crescimento”, de conhecimento e de auto-conhecimento. daí a sua congruência com a Educação. No entanto é preciso redimensionar a atuação pedagógica, uma vez que se constitui em um caminho de auto-afirmação, no qual “cada um o terá que descobrir por si” (OSTROWER, 1987):

Caminhando saberá. Andando o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte, o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou.” (OSTROWER, 1987, p. 76)

É o que as crianças buscam dando forma ao barro, confirmando assim a sabedoria do mestre primeiro:

(...) **quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.** É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se

reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2001)
[grifos a autora]

Referências

FERREIRA SANTOS, Marcos. “Arte, imaginário e pessoa: perspectivas antropológicas em pesquisa”. In Teixeira & Porto (coord.). **Imagens da cultura: um outro olhar**. São Paulo: Plêiade, 1999, p. 65-86.

_____. *Profundidades da argila: exercícios plásticos e práticos de mitohermenêutica*. In Peres, Lúcia M. V. (Org). **Imaginário: o “entre saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: UFP, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**, 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de babel**, belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Acasos e criação artística**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. **A sensibilidade do intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

_____. *A construção do olhar*. In NOVAES, Adauto et al. **O Olhar**. 10ª ed, São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 2ª ed.
São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

OFICINAS

CADERNO DE PROFESSOR-ARTISTA: ESPAÇO ACOLHEDOR DO EXERCÍCIO REFLEXIVO E DA AÇÃO CRIADORA

Clarissa Lopes Suzuki

Inspirada pela minha dissertação “Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação”, que buscou refletir sobre as potencialidades do exercício com a arte na formação de artistas, professores e alunos, utilizando o caderno de artista como ferramenta possível em um processo formativo-reflexivo, propus essa oficina envolvendo o público inscrito no “II Seminário Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação: processos de criação na educação e nas artes” que ocorreu nos dias 06 e 07 de abril de 2016 na Escola de Aplicação da USP.

De acordo com sua divulgação, a maioria dos inscritos eram professores, pesquisadores ou outros trabalhadores ligados às artes e à educação. Nessa oficina não foi diferente, com a curiosa presença de alguns profissionais da área de editoração, que disseram se interessar pela problematização que apresentei na Comunicação da pesquisa no dia anterior, ao defender o caderno de artista na escola: fazer o contraponto ao discurso de que o professor não tem condições intelectuais e criadoras para formular seus projetos de trabalho, justificando a adoção, nas redes oficiais de ensino, de materiais prontos como livros e apostilas.

Além da problemática da reprodução de materiais prontos nas aulas de artes (e demais componentes curriculares) instauradas nas escolas de educação básica, justifica-se também como propulsor dessa pesquisa/oficina a constatação do distanciamento do professor no cotidiano escolar com o exercício artístico, poético e reflexivo.

Nesse sentido, essa oficina de confecção e apropriação de um caderno, propôs a construção física e simbólica de um espaço acolhedor da reflexão sobre a práxis docente e o exercício com a arte com o intuito de contribuir com a formação do professor embasada por uma epistemologia da prática. Provocações poéticas e

materiais diversos ajudaram a disparar processos criadores registrados no caderno de professor-artista.

À luz das pesquisas em educação na perspectiva histórico-cultural vygotkiana e amparada pelas pesquisas de Salles (2011) sobre a gênese do processo de criação de artistas urdidas com a epistemologia da prática, principalmente o conceito de professor reflexivo em Zeichner (2003), foi proposta a oficina onde iniciamos lendo alguns cadernos de artista e professor-artista com objetivo de instigar possibilidades de apropriação da materialidade do caderno. Enquanto falávamos sobre essa ferramenta, os cadernos foram circulando entre os vinte e poucos participantes e despertando a curiosidade sobre as imagens e os escritos. Nesse momento, algumas pessoas falaram de suas experiências com cadernos de desenhos, o que incluiu uma vivência com encadernação. Esse procedimento de contato físico com alguns cadernos tinha a pretensão de ativar a memória afetiva e a aproximação dos participantes a partir de exemplos práticos. O recurso de acesso às memórias afetivas remetem às histórias individuais, quando os sujeitos reconhecessem o que constitui seus percursos a partir do percurso de outros.

Posteriormente, passamos para a confecção artesanal do caderno (capa, guarda, costura, miolo) considerando as escolhas estéticas de cor, textura e manuseio dos materiais. Por conta do tempo/espaço da oficina – 3h em uma sala de aula convencional com carteiras universitárias – propus uma técnica de encadernação rápida com capa de tecido e costura simples do miolo na própria capa, pois seria viável nas condições dadas e também possível de ser realizado em sala de aula com jovens e crianças. Esse processo desvelou o tempo de aprendizado de cada um, o que foi destacado e comentado por alguns participantes. Os tempos distintos possibilitaram que os aprendizados fossem trocados naquele instante, costurando em um curto espaço de tempo um vínculo de grupo.

Com o caderno em mãos e uma provocação de Manoel de Barros que recorre à metalinguagem para abordar a “matéria da poesia”⁷¹, disparamos reflexões em

⁷¹ Referência a uma obra do poeta Manoel de Barros: *Matéria de poesia*. São Paulo: LeYa, 2013, p.13.

torno da construção da poética pessoal e de como as referências histórico-culturais fortalecem essa construção individual guiada por um contexto coletivo e faz frente a processos homogeneizantes de aprendizagem, muitas vezes desejados no espaço escolar. Quando o professor e o estudante se dão conta de como suas referências histórico-culturais são fundantes na afirmação de seu potencial humano de transformação, eles se fortalecem como sujeitos responsáveis pelo seu desenvolvimento e do seu entorno. O poema de Barros foi escolhida por revelar o que pode ser matéria da poesia e destacar alguns referenciais culturais do poeta:

Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia:

- a- Esfregar pedras na paisagem.
- b- Perder a inteligência das coisas para vê-las. (Colhida em Rimbaud)
- c- Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se.
- d- Mesmo sem fome, comer as botas. O resto em Carlitos.
- e- Perguntar distraído: - O que há de você na água?
- f- Não usar colarinho duro. A fala de furnas brenhentas de Mário-pegasapo era nua. Por isso as crianças e as putas do jardim o entendiam.
- g- Nos versos mais transparentes enfiar pregos sujos, teréns de rua e de música, cisco de olho, moscas de pensão...
- h- Aprender a capinar com enxada cega.
- i- Nos dias de lazer, compor um muro podre para os caramujos.
- j- Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão – como cabelos desfeitos no chão – ou como o bule de Braque – áspero de ferrugem, mistura de azuis e ouro – um amarelo grosso de ouro da terra, carvão de folhas.
- l- Jogar pedrinhas nim moscas...

Rimbaud, Chaplin e Braque são referências culturais citadas que nutrem o poeta e, nessa proposta, reforçam a tese de que todos fazemos escolhas baseadas em nossos repertórios e experiências e, em um processo formativo, cabe ao professor-artista buscar constantemente essas referências por meio da pesquisa, da experimentação e da criação.

Para disparar a apropriação do caderno construído, além da leitura e reflexão compartilhada do poema, o trecho do texto de Rimbaud⁷² e as alusões às obras de Chaplin e Braque, foram impressas e distribuídas para cada participante, com o objetivo de iniciar uma construção visual no caderno.

Dando sequência a oficina e inspirada pelo verso “e” do poema de Manoel de Barros, disparei a pergunta:

O QUE HÁ DE VOCÊ NA SUA AULA?

E convidei a todos a fazerem seus registros em seus cadernos, utilizando quaisquer materiais disponíveis na oficina: papéis coloridos, tecidos, linhas, riscadores diversos. Todos se dedicaram ao registro reflexivo por meio da criação imagética e ao compartilharmos o que foi criado, alguns puderam falar um pouco mais de si e do próprio trabalho, momento de apresentação que havia sido suprimido no princípio da oficina por questões estratégicas.

A socialização dos registros proporcionou que alguns falassem sobre suas perspectivas frente ao ensino da arte, como organizam suas práxis e quais são suas principais referências nesse percurso profissional. Não foi possível que todos falassem por conta do tempo, mas consumou-se um momento de revisitação das práticas individuais e compartilhamento de experiências. Perceber como cada um se posiciona no campo do ensino da arte e se reconhece como criador da própria aula desencadeou uma situação de aprendizagem para todo o grupo.

Referências

BRAGA, Elizabeth dos Santos. *Lev Vigotsky: principais teses: a constituição social do desenvolvimento*. **Revista Educação: História da Pedagogia**, São Paulo, v. 2, p. 20-29, ago. 2010.

⁷² Trecho de *Lettre du Voyant/ Carta do Vidente* (Arthur Rimbaud à Paul Demeny, 15 de maio de 1871).

MATTAR, Sumaya. **Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte.** 2002. 253 p. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2002.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. *Lev Vigotsky, contribuições para a Educação: modos de ensinar, sentir e pensar.* **Revista Educação: História da Pedagogia**, São Paulo, v. 2, p. 30-39, ago. 2010.

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de Artista:** páginas que revelam olhares da arte e da educação. 2014. 224p. Tese (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

ZEICHNER, K. M. *Formando professores-reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições.* In BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

AS IMAGENS DA ARGILA

Patricia Ribeiro
Sirlene Giannotti

O barro
Toma a forma
Que você quiser.
Você nem sabe
Estar fazendo apenas
O que o barro quer

Paulo Leminsky

Em “A Terra e os Devaneios da Vontade: estudo sobre a imaginação das forças”, Gaston Bachelard celebra as mãos trabalhadoras contagiadas pelas “alegrias musculares” que, por sua vez, convocam nossas imagens internas para o trabalho criador.

É por meio do embate entre o corpo do mundo e as mãos humanas que a relação baseada na percepção visual das formas abre espaço para um “substancialismo”, uma relação criadora baseada no registro do encontro físico com as substâncias. Nesse sentido, por sua extrema capacidade de receber a gestualidade humana exercendo pouca resistência, o barro se oferece como matéria generosa para encontrarmos nossas próprias imagens internas.

Os 28 participantes foram convidados a realizar exercícios de imaginação por meio de proposições lúdico-expressivas que privilegiaram o diálogo com a substância.

Começamos nossa tarde em uma grande roda ao ar livre. Todos nós voltávamos do almoço naquele momento inicial, e foi preciso convocar o corpo para o encontro com a argila, com nossas proposições, com o grupo que se formava. Todos se dividiram em duplas de trabalho. Propusemos que um membro da dupla imaginasse que seu corpo era feito de alguma outra matéria diferente enquanto o

outro membro tentava manipular essa nova matéria, descobrindo sua resistência e outras características.

Depois que todos tiveram a chance de ser e descobrir uma nova matéria, conversamos em roda e algumas duplas foram capazes de descobrir em que o outro havia se transformado. Os depoimentos mais interessantes contavam que os participantes, quando se imaginavam substâncias, por maior que fosse a resistência da matéria imaginada (a pedra ou o ferro, por exemplo) acabavam cedendo aos apelos das mãos daqueles que os conduziram. Essa espécie de meditação sobre a matéria eleita que o jogo propões foi um primeiro convite ao exercício da imaginação que opera para além das formas.

Ainda em duplas, propusemos um segundo jogo de preparo para os nossos corpos, em uma espécie de alongamento conduzido pelo parceiro.

Quando entramos no ateliê, os participantes se dividiram nas mesas de trabalho. Pedimos que fechassem seus olhos e que recebessem com muita atenção os objetos que ofereceríamos às suas mãos. Corais, esponjas de limpeza, pedras, instrumentos musicais, colheres, coadores de café, potes entre outras coisas passaram pelas mãos atentas. Em seguida, cada participante recebeu um pouco de argila e o desafio era registrar alguma forma que tivesse impressionado ao toque. Os participantes puderam tentar reconhecer os objetos que tocaram no final do exercício.

Nossa última proposição os dividiu novamente em duplas, havíamos previamente escrito o nome de algumas coisas com formas conhecidas em pequenos papéis. Um membro de cada dupla recebeu um papel e sabia o que deveria modelar, o outro não. Ambos só puderam usar uma das mãos e sem nenhum tipo de comunicação verbal, modelaram juntos. Muitas duplas conseguiram chegar na forma sorteada. Ao final do exercício, conversamos sobre a capacidade de comunicação de imagens que a matéria possui. E confirmamos assim que a modelagem em argila é linguagem artística, por isso, comunica.

Na conversa final os participantes puderam confirmar o objetivo primordial que tínhamos na elaboração da oficina, quer dizer: que o processo de criação lúdico e intensamente imaginante fosse mais rico do que o produto que obtiveram.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM NOME PRÓPRIO NO MUNDO: DANDO FORMA A PALAVRAS, IMAGENS E LUGARES

Allan Marrone Marcolino

Andressa Santos Menezes da Silva

Julia Bortoloto de Albuquerque

Natália Franschiscini

Paula Davies Rezende

A partir da nossa experiência como alunas-educadoras no curso de extensão "Vivências com a Arte para Jovens e Adolescentes", que acontece semestralmente no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP), coordenado pela Profa. Dra. Sumaya Mattar, elaboramos uma oficina para compartilhar com outras professoras uma reflexão sobre os possíveis lugares de ocupação docente.

Tivemos como eixo norteador a imagem poética *Em nome próprio no mundo*, e a utilizamos como um dos disparadores da oficina, em conjunto com o vídeo *P de professor*⁷³, no qual o filósofo francês Gilles Deleuze fala sobre o ser professor.

Como alunas-educadoras em formação, nosso exercício foi de emprestar os ouvidos para as participantes dessa oficina, professoras atuantes há mais tempo, e que muito tinham a dizer sobre esse fazer.

O exercício proposto: dar palavra e forma plástica a um lugar, o do ser professora no mundo. Num primeiro momento, as convidamos a refletir sobre o lugar que ocupam como professoras, dando corpo a essa reflexão pela palavra escrita. Deparar-se com a palavra e com sua falha, para, a partir disso, propormos outro exercício: encontrar para esse lugar uma plasticidade, uma forma. Encontrar outras

⁷³ Um conjunto de entrevistas, feitas por Claire Parnet, filmadas nos anos 1988-1989. Especificamente para essa oficina, escolhemos a primeira parte do vídeo *P de professor*, pois Deleuze fala sobre sua prática docente.

linguagens nas e pelas quais elaborar essa vivência que muitas vezes escapa ao discursivo.

Compartilhamos palavras, desvios da palavra e plasticidades encontradas. Das professoras ouvimos diferentes formas de ocupação desse lugar. Houve discussões sobre a relação aluno-professor, o professor como figura humana, condições que a escola pública dispõe para a atuação do professor, do amar o que se diz, da igual relevância entre preparar aulas para o Ensino Superior e a Educação Básica, do não esvaziamento do campo pedagógico, a aula como ensaio: como um ir se fazendo, confundindo, descontrolando, escorrendo do plano.

O encontro em si foi mais do que o simulacro daquilo que planejamos, pensamos e conceituamos. A começar pela presença de menos pessoas que o esperado. É diferente ministrar uma oficina com 25 pessoas, e uma com 3, o que resultou em maior tempo de discussão e compartilhamento. No planejamento, condicionamos o compartilhamento ao final, no entanto, de cara, pareceu haver uma vontade de falar sobre suas práticas como professoras atuantes em espaços de ensino-aprendizagem e formação.

Em alguma medida, perceber que o lugar do professor possibilita muitos formatos, palavras, poemas, concretudes, fazeres, plasticidades. Ou seja, perceber que esse fazer não está dado a priori, mas que ele se dá à medida que nos aventuramos no encontro. Ora, o desvio do plano ao qual fomos chamadas, o nosso dar-se errante, materializa-o em se fazendo. A própria experiência da oficina nos dá como palavra síntese “confusão”. Trazida por uma das participantes, tanto no exercício com palavras, quanto no exercício plástico, a palavra aparece como imagem poética explorada por todas as participantes. No primeiro sentido, o mais óbvio, traz a nebulosidade intrínseca a qualquer encontro em sala de aula. Por mais que se tenha um plano, é no fazer, no frir dos ovos que se dá o fazer com, o fazer embolado. Com fusão: com os alunos; com a palavra apaixonada, implicada, provocativa.

Referências

ARENDDT, Hannah. *A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 221-247.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2016

DELEUZE, Gilles. “P de professor”. In. **O ABECEDÁRIO de Gilles Deleuze**. Entrevista a Claire Parnet. Produção: Pierre-André Boutang. França, 1996. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JagcUtuyd4o>

FRAYZE-PEREIRA; J. A; **Arte, Dor: inquietudes entre estética e psicanálise**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. São Paulo: Autêntica Editora, 2013.

MATTAR, Sumaya. A deflagração de projetos criadores na arte e na educação: uma perspectiva dialógica, inventiva, experimental e investigativa na formação de professores de arte no âmbito da graduação e da pós-graduação. *In: Anais do 20º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/sumaya_mattar.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PENN, Arthur. **O milagre de Anne Sullivan**. [Filme-vídeo]. Produção de William Gibson, direção de Arthur Penn. Estados Unidos, 1962. 106 min. p&b.

OFICINA DE CRIAÇÃO LITERÁRIA: O FOLHETO DE CORDEL

Alberto Roiphe

O folheto de cordel brasileiro teve origem, no final do século XIX, na Serra dos Teixeira, na Paraíba. Tal produção, desenvolvida, inicialmente, pelo poeta Leandro Gomes de Barros, a partir de 1893, reproduzia a mesma estrutura de uma luta verbal travada entre dois cantadores, que improvisavam seus versos alternadamente. (ROIPHE, 2013)

O folheto, pouco a pouco, passou a ser comercializado, sobretudo, nas feiras e nos mercados nordestinos, caracterizando-se, materialmente, por pequenos cadernos, medindo de 11 x 16 cm, impressos dos dois lados da folha e contendo extensões variadas.

Com o passar do tempo, além de Leandro Gomes de Barros, outros poetas, como Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde, incluíram outras formas poéticas em toda a literatura de cordel, como bem evidenciam as pesquisadoras Ruth Terra (1983), em sua obra *Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930)* e Márcia Abreu (1999), em sua obra *Histórias de cordéis e folhetos*.

Observando-se ainda a composição material dos folhetos, nota-se que, ao longo de pouco mais de cem anos de história, a estrutura composicional desse gênero se manteve a mesma, tanto na linguagem verbal da narrativa quanto na linguagem visual de suas capas. No que se refere à linguagem verbal, podem-se observar, basicamente, dois aspectos: o título do folheto e sua própria estrutura textual em versos. No que se refere à linguagem visual, notam-se as formas prioritárias presentes nas capas dos folhetos: o desenho, a xilogravura e a fotografia, guardando, em cada uma dessas linguagens, suas particularidades e evidenciando, à sua maneira, a temática de cada composição. Considerando-se que as imagens impressas em um folheto de cordel não são meras ilustrações do texto verbal, é possível afirmar que um tal produção é constituída por ambas as linguagens, a verbal e a visual, simultaneamente, caracterizando-se, por isso, como um gênero verbo-visual.

Foi a partir desse relato histórico sobre a origem do folheto de cordel que a oficina de criação literária teve início. Para tanto, foi preciso recorrer ainda ao que o escritor Maximo Gorki afirma sobre a arte da criação literária:

(...) quando um escritor descreve um comerciante, um funcionário ou um trabalhador conhecido por ele, faz simplesmente uma imagem mais ou menos justa de um indivíduo, porém essa imagem será uma simples fotografia sem nenhuma significação socialmente educativa e contribuirá muito pouco, em profundidade e amplitude, para nosso conhecimento da vida e dos homens” (GORKI, 1998, p. 10).

Em suas afirmações ainda, o romancista russo alerta que:

(...) se um escritor for capaz de extrair de vinte, cinquenta ou cem comerciantes, funcionários e trabalhadores os traços, hábitos, gostos, gestos, crenças e moldes característicos, típicos deles como classe, e se puder dar vida a esses traços em um só comerciante, funcionário ou trabalhador, terá criado um tipo de sua obra será uma obra de arte. (*Idem, Ibidem*, p. 10-11)

Considerando-se essas observações, o primeiro procedimento da oficina foi a criação de uma personagem a partir da seleção de recortes de figuras de revistas de grande circulação. Os recortes incluíam relógios, aparelhos celulares, pratos, frutas, plantas... enfim, os mais variados objetos e seres inanimados escolhidos pelas participantes, quatro arte-educadoras e uma professora de língua portuguesa.

Em seguida, contemplando pinturas do artista italiano Giuseppe Arcimboldo, que em suas estruturas constrói “personagens”, justamente, a partir de objetos e de seres vivos, as participantes da oficina deram vida às suas personagens por meio da colagem dos recortes.

Depois de criadas as personagens, as participantes descreveram as personagens internamente, evidenciando: quais eram as suas qualidades, como era

o seu caráter, quais os seus sentimentos. E, logo após a descrição, atribuíram um nome a cada uma delas.

Depois que as personagens foram descritas e nomeadas, as professoras foram desafiadas a transpor essas características para uma estrofe de cordel, com o intuito de elaborarem um folheto coletivo. Para tanto, lemos um folheto de cordel do poeta sergipano Ronaldo Dória Dantas, “Uma mulher fofoqueira”, a fim de que tivessem a ideia da construção de uma criação bem descritiva.

Para formar esse folheto, entretanto, as participantes deveriam estruturar as estrofes em sextilhas setessilábicas, em esquema ABCBDB, isto é, no final dos versos 2, 4 e 6 da estrofe havia rima, no final dos versos 1, 3 e 5 não havia rima.

Mesmo que alguma dificuldade tivesse surgido durante o processo, o folheto de cordel elaborado, e que se pode ler em seguida, foi denominado “Dona Boca e os outros quatro”.

DONA BOCA E OS OUTROS QUATRO

Oca dentro e fora
Ponte dentre riso
E toda a estória
Dentro e fora
Por ela rola
Silêncio por dentro
Ruído por fora
Boca oca dentro e fora
Nela passa muita história
Do passado e do agora
Segredos memórias fuxicos
Se quem tá ou foi embora
Boca boca boca oca

”Sustentação”, de Josélia Oliveira

Fortaleza ela se sente
Como mãos que suas são
Seus pés, tronco e mente
Equilíbrio é o que lhe dão
sempre força busca e tem
de suas mãos: sustentação!

"Híbrida", de Vivian Kaori Ehara

Como Híbrida me chamam
Como única me sinto
Quero mostrar o que olham
Quero esconder o íntimo
Como ter o que esperam?
Se sou esse todo híbrido?

"Mister Reloginho", de Mariana Cruz
Barbosa Reis

Mister Reloginho é assim
É só com hora marcada
Hora que acorda e dorme
É tudo cronometrada
Não relaxa um segundo
Ora essa! Que maçada.

Tictac é como pensa
É uma chateação
Certo é só ele mesmo
Cobra ponto do cristão
Descansa um minuto
Pra isso não há tempo não.

"Professora Beta (Alfabeta)",
de Dhandara Carolina F. Correa

Beta gosta de ensinar
Diz pra quem quiser ouvir
Pode ser o beabá
Você é quem me diz
Todos podem aprender
Isso que a faz feliz!

Essa oficina, voltada para a experimentação, nos fez refletir, ao final, sobre possíveis estrofes "coesivas", para que se garantisse unidade textual, um papel, nesse caso, oferecido pelas imagens das personagens que, subvertendo o gênero, se fizeram texto em um folheto inventado.

Referências

GORKI, Maximo. **Como aprendi a escrever**. Tradução de Charles Kiefer. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ROIPHE, Alberto. **Forrobodó na linguagem do sertão: leitura verbovisual de folhetos de cordel**. Rio de Janeiro: FAPERJ/Lamparina, 2013.

NÓS: O QUE PODE O CORPO NA RELAÇÃO EDUCADOR-APRENDIZ?

Alexandre Cardoso Oshiro
Carolina Cortinove Tardego

A oficina nasceu a partir do encontro de nossas pesquisas e de nossa experiência com a arte e a educação que pareciam, inicialmente, tão distantes. Qual o ponto de contato entre as artes tradicionais do Japão, um país tão longínquo de nosso tempo/localidade e os processos de criação de artistas contemporâneos brasileiros, como Lygia Clark e Hélio Oiticica?

Conversas e mais conversas, encontros, escutar o outro. Foi possível entender que ambas as pesquisas poderiam contribuir para pensar a questão da relação mestre-aprendiz/ artista-público no ensino-aprendizagem. Observamos que, na relação educador-aprendiz, a prática do diálogo efetivo e qualitativo não ocorre na maioria das vezes, devido a inúmeros fatores que o obstruem, tais como: desequilíbrio entre os lados, pouca predisposição, falta de tempo e manipulação.

Da junção de experiências, lugares e tempos tão distantes extraímos palavras que ligavam nossas pesquisas e contribuía para entender o que é fundamental em um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo: *Segredo, Provocação, Diálogo, Escuta e Escolha*.

Assim, na oficina procuramos explorar, com mais profundidade, dois elementos fundamentais na relação educador-aprendiz: a escuta e o diálogo. Rememoramos, assim, o provérbio japonês “mii iiraa kubi uriri” ou 三ーイーラー首ウリリ, o qual suscita o ideal de relação mestre-aprendiz, pautado na modéstia e na motivação mútua de um para o outro, aliado à ideia de “participação total” de Oiticica, o qual entende o outro como ser ativo e que dá significado à experiência. Desse modo, nos perguntamos: está havendo escuta nessa relação? E o corpo nesse processo?

Como proposição principal, a ideia foi pensar a potência do corpo do educador e do aprendiz na relação ensino-aprendizagem na companhia dos processos de criação artística de Lygia Clark e Hélio Oiticica e, ainda, pela pedagogia ancestral das danças japonesas.

Nossa oficina ocorreu no espaço do auditório da Escola de Aplicação, trazendo participantes e vozes múltiplas, sendo: professores da rede pública e privada, estudante de letras, artistas e pessoas ligadas ao mercado de livros didáticos.

Entre passos e contrapassos, corremos com nossas caixas repletas de cores, através das portas de metal do teatro. A aridez do ambiente era mais um companheiro a nos ditar as dificuldades inerentes ao acaso. Úmidos, somente nossos organismos. Claros, somente nossos planos cronogramados em brancas folhas de papel. Como espelhos, olhávamos uns aos outros, em busca de respostas, as quais jamais teríamos, em meio ao vazio de um brevíssimo futuro. Foi uma mistura doce e amarga entre ânsias e medos. Nada iria falhar. Não haveria de ocorrer, pois somente "nós" éramos possíveis.

Como um trovão, as portas se chocavam umas com as outras pelo vento, reclamando o início de nossos afazeres. Olhos se apoiavam curiosos, suplicantes de bocas que os explicassem nossos movimentares dentro daquele espaço vazio e semi-iluminado. Convocamos mais pares de lentes curiosas a nos observar para introduzir inícios retilíneos e despreparados, introduzindo tarefas cordiais aos visitantes. Encher bexigas vermelhas de água! Como formigas organizadas, acabamos por recheiar o instante inicial, trazendo mãos para compor nosso cenário.

Desde o início, nossos corpos foram entendidos como elemento participador e significador da experiência, menos falas, mais gestos carregados de sentido. Seguimos então, juntos aos participantes, um percurso a partir da palavra nó:

1. *“Desatando o nó”*: Adentramos no descondicionamento do corpo, flexibilização e abertura para aprender. Palavras foram escritas numa lousa, para que a memória corporal daquele instante de chegada fosse registrado: calor, forno, ansiedade, sono e tensão. Algodões macios foram distribuídos para seus ouvidos. O silêncio era a busca. Inicia-se uma caminhada, um caminhar característico das artes nipônicas, olhos voltados para o chão.

Depois imersos em um casulo promovido por seus próprios corpos, acordavam uma articulação por vez em um grande fluxo de energia reconhecadora.

Cada gesto representava a individualidade daquela porção, instaurando gradativamente um corpo distinto.

Era notória a expansão imagética cadente, sendo outrora corpos acinzentados a ceder em rotinas, e neste agora, espectros corporais multicromáticos. Das caixas de surpresas, tesouros secretos surgiram.

2. “*Emaranhado*”: desvendar *segredos*, despertar a curiosidade e descoberta foram os passos dessa parte do trajeto. Pedimos ajuda aos grandes sacos negros, sacos de lixo que guardavam segredos, transfigurados em um sono profundo nos cantos do espaço. Gentilmente acolheram as duplas participantes, os quais dividiam interesses para com aqueles instrumentos. Máscaras, laços, cintos, pedras, bexigas, ar, água conectaram cada participante em provocações *sui generis*. Objetos estes inspirados nos objetos relacionais de Lygia Clark (Máscara abismo, Máscaras sensoriais, Pedra e Ar, Luvas sensoriais, Cinto Imantado).

Havia muitos mergulhadores naquela experiência: brincadeiras, jogos, experimentos, testes com os objetos e entre eles, trocas de olhares, sorrisos e risos

3. “*Alinhar*”: o que estava em jogo era a *provocação*. Uma provocação que queria movimentar, estimular: Como é seu corpo ensinando e seu corpo aprendendo? Situações de dificuldade e de obstrução do diálogo foram postas. Partes do corpo foram conectadas e limitadas/ potencializadas pelo outro. (pulso, dedos da mão, ombros, joelhos, pés). Movimentos se constituíam: ora travados, ora orgânicos. Depois, mais dificuldades. O grupo todo se uniu pela roda, mas se desfez e se conectou pelo caos, um grande nó humano se formou. O caótico instigou no grupo a negociação e diálogo. Quem deveria se movimentar antes e depois? O nó foi feito e desfeito, muitas vezes, para enfim desmancharem juntos o grande nó.

4. “*Nós*”: o *diálogo* continuou a nos acompanhar junto a uma nova companhia: a *escuta*. Repetimos: Como é seu corpo ensinando e seu corpo aprendendo? O olhar, sentido extremamente profundo e cheio de significados na nossa sociedade, quando nos relacionamos, foi ativado.

Conectamos e desconectamos nosso olhar com o outro; chegamos muito, mas muito perto do outro, olhando através do desconhecido, exploramos o espaço juntos. Conectados pelo olhar, nos emocionamos, nos envergonhamos, sentimos o

espelhamento do outro em nossos movimentos, “escutávamos” com atenção o que aquela expressão nos dizia. Havia uma conexão de outra esfera, uma conexão profunda e respeitosa, uma conexão que humildemente se deixava levar pelo outro.

.5. “*Rede*”: o momento da *escolha* chegou. As possibilidades foram abertas para a eleição de um percurso com autoria. Foram provocados a elaborarem algo a partir da pergunta: o que pode o corpo na relação educador-aprendiz?

Por fim, criaram. Trouxeram passarelas avermelhadas de leveza, de diálogos e brigadas para o outro, manifestaram a crítica das rotineiras comunicações, nas quais somente está presente o calante fluxo do eu e, por fim, envolveram-nos em fios azuis para nos alertar sobre os abraços sociais que esquecemos.

Referências

CHENEY, S. *The Art of The Dance, Isadora Duncan*. New York: **Theater Arts Books**, 1977.

CLARK, L. **Lygia Clark**. Textos de Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.

HAMERA, J. **Silence that reflects: *Butoh, Ma, And a Crosscultural gaze***. Text and Performance Quarterly, Los Angeles: Routledge – Taylor and Francis Group, 2009.

OITICICA, H. **Aspiro ao grande labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

UCHIBORI, M. **Minzoku Memorandumu. In Jinruigakuteki ninshiki no bôken-ideorogii to purakutisu**. Dôbunkan, Tokyo: edited by Tanabe Shigeo, 1989.

ARTE E NATUREZA: DESENHANDO JARDINS IMAGINÁRIOS

Betania Libanio Dantas de Araujo
Francisca Carolina do Val
Sergio Andrejauskas Ferreira da Silva



Figura 1 Jardins Escola de Aplicação da USP

Os objetivos da oficina foram: propor a observação da natureza, provocar a reflexão sobre a diversidade biológica e sobre o ensino de arte, desenhar, conversar sobre as observações e principalmente integrar conhecimentos.

Arte e Biologia possuem similaridades, assimetrias e complementaridades (MASSARANI, 2006) e na oficina intencionávamos esta qualidade de encontro. Cada área contribui com conhecimentos que outros campos de estudo não podem colaborar (EISNER *apud* ANJOS).

Após uma breve apresentação dos três professores e dos três participantes (Berenice Farina, Caroline Ramos e Tiago S. Martins), expusemos nossas propostas

e os procedimentos com materiais simples e acessíveis: a coleta de folhas e o desenho a lápis.

Caminhando pelos jardins no entorno dos edifícios da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, os participantes foram encorajados a observar a diversidade e recolheram algumas folhas. Entre semelhanças e assimetrias buscamos uma ação multidisciplinar da Arte e da Biologia nessa oficina. Na sala de aula, após a coleta, pedimos aos participantes que comentassem sobre suas escolhas, pois ao contar cada um enunciou uma seleção ainda não percebida. As narrativas apontaram para dois critérios: variação tonal de uma mesma cor (amarelo) ou variedade de formas, tamanhos e padronagens.

São muitas vivências na cultura que determinam a nossa forma de olhar. O primeiro momento é de escolha livre e intuitiva para garantirmos a diversidade. A seletividade é um “princípio ordenador” da própria percepção e toda escolha não ocorre por acaso ou arbitrariamente, “possui valores íntimos com uma lógica coerente e expressiva” (OSTROWER, 1983, p. 315).



Figura 2 Descoberta de padronagem⁷⁴ na folha

⁷⁴ A noção de módulo ou repetição é chamada pela arte/design de padronagem, na Biologia equivale a soro (agregados de esporângios).

Em uma folha, pequenas bolinhas brancas, descobertas depois da coleta, tratava-se de uma desova de insetos. A pesquisa gráfica destes materiais resultou em desenhos com uso de lápis 2B e papel canson A3. Novos interesses surgiram: como representar esses ovinhos dando a eles uma imagem destacada?



Figura 7 Estudos de desenho com lápis 2B e Canson A3

Passadas algumas semanas, os participantes avaliam a oficina e as suas reverberações. Caroline percebe como as formações, de cada organizador da oficina, eram complementares e que a práxis estaria naquele momento instaurada:

(...) o que ficou marcado da oficina que realizamos é a complementaridade entre as áreas de cada um e como isso nos aproxima de temas tão paralelos àquilo com que lidamos no dia a dia. Imergir, mesmo que suavemente, no universo das espécies de plantas do campus expande o olhar enquanto proposição para a atuação no ambiente de trabalho e pessoal (descobrir e estudar a

flora afora). Mas não só isso: pude me aventurar pelo desenho, coisa que em meios às práticas com educação sempre parece o lugar do lapso, em que fica faltando técnica, habilidade, ou mesmo risco. Outra coisa, que além de todo o conteúdo teórico com os quais tivemos contato – desde as pesquisas de vocês mesmos, Betania, Francisca & Sergio até as demais comunicações – tivemos a práxis, que acredito complementar e dar espaço para a criação e o surgimento desse diálogo-questionamento-aprendizado. Quisera houvesse mais tempo inclusive para abordar mais as questões correlatas aos nossos (participantes) universos de atuação também.

Berenice conta sobre olhar a folha como se fosse a primeira vez. Relembra as conexões que realizávamos no encontro como haicais inspirados no espaço natural; apresentação de instalações, pinturas, produções das crianças sobre jardins imaginários:

Ficou o prazer de caminhar com a Caroline e o Tiago com um olhar curioso observando como se fosse pela primeira vez que estávamos vendo "aquela folha" as cores, formas, texturas, desenhos,... Ficou a tua experiência e vivência com os funcionários, a naturalidade que tu contas como uma história que se quer continuar escutando e não tem pressa de ver o final. Ficaram a poesia, as imagens dos jardins imaginários, as folhas e dos cartões postais (Francisca), a delicadeza e tranquilidade da organização do espaço pra receber (Betânia, Sergio, Francisca)

E ficou o prazer e a certeza de continuar cada vez mais na minha pesquisa que é cidade/natureza/arte.

A arte não reproduz o visível, torna visível⁷⁵

A ilustração foi usada na Arte e pela Ciência como única forma de registrar paisagens e imagens de animais e vegetais até o século XIX. Com o advento da

⁷⁵ Paul Klee in: **Linguagem dicionário crítico**, Anne-Marie Cristin. Disponível em: www.arte-coa.pt

fotografia o desenho ainda permanece para detalhar partes não registradas pela câmera. Mas esta é a ilustração científica muito diferente da ilustração artística que propusemos nessa oficina.

Já na arte olha-se para o material como pesquisa aberta à criação e não à cópia. O pesquisador em arte seleciona, recorta, amplia, deforma, reduz, criando a nova forma. A fotografia é um meio de registro para futuras pesquisas. O banco de imagens favorece a pesquisa posterior de criação.

Similaridades e assimetrias

Mesmo no ambiente bastante modificado pelo homem, ainda é possível colher folhas e encantar-se com o sofisticado desenho das nervuras de uma samambaia com folhas simples, uma das espécies mais comuns que cresce sobre os troncos e galhos das árvores do campus da USP. Uma fotografia documenta os detalhes com maior rapidez do que o lápis. Entre as folhas coletadas, chama atenção uma espécie nativa de *Erithrina* (suinã), outras são espécies ornamentais exóticas (vindas de outras regiões).

Sem inibição, os três participantes não tiveram problemas para desenhar suas folhas, e habilmente procuraram ilustrar com fidelidade seus modelos. Não haveria tempo suficiente para estilizar ou imaginar outras composições.

A diversidade de formas pode ser vista pensando-se nas funções da respiração e da fotossíntese em diferentes ambientes, também nas adaptações ao clima. As cores amareladas lembraram a estação do ano, as folhas secas representaram o ciclo biológico da vida, o tempo.

Arte e Ciência caminharam juntas no desenvolvimento das civilizações, e compartilham dos processos básicos da observação acurada e da reflexão. Isso procuramos fazer na oficina. Interações culturais sempre aguçaram a percepção humana (MAZZEO, 1967). A relação entre a educação artística e a educação ambiental pode não ser óbvia para muitas pessoas, mas talvez seja facilmente entendida entre os biólogos e os artistas.

O que acontece quando você anda⁷⁶?

Ao observar os jardins do entorno do prédio que estávamos, podemos perceber que, diferente de um bosque ou floresta, os nossos jardins foram estruturados, foram pensados de forma que cada árvore, flor, grama se estabelecesse em uma composição criada por alguém. Poucas espécies nativas ainda resistem e se estabelecem no local, mas tudo que ali se apresenta, cresce, floresce e se reproduz, toma a sua forma, se readequa e realiza uma nova composição. Sendo assim, realizar uma coleta de folhas, de flores, raízes, talvez não imaginássemos que outros elementos fossem encontrados nessa coleta, como pequenos ovos de insetos, nervuras que antes não havíamos percebido, formas que estão em nossa volta, mas que não damos a devida atenção pelo tempo que não queremos perder. Não imaginariamos também que do simples coletar de folhas surgiram tantas lembranças de lugares, tempos, e tantas histórias individuais que se reorganizaram e tornaram-se coletivas. A cada participante da sala, ou seja, a cada pessoa que se propôs a fazer parte da ação, ao contar uma parte de sua história, de suas experiências, de como foi a sua coleta e como pensava em realizar a composição de seu desenho, a cada fala e linha, contribuiu com uma nova história, uma nova composição ali que se apresentava. A diversidade dos elementos trazidos àquela sala, não somente de folhas, flores, raízes, mas de olhares, possibilidades e registros, fez-se parte de uma das propostas de discussão da oficina, a biodiversidade.

A proposta de realizar o registro por meio do desenho da coleta realizada, pensar em uma composição desses elementos, do que seria importante para cada um deixar no papel, realizar o recorte de sua importância, passou também pela questão de notarmos detalhes de coisas que não notamos no nosso cotidiano, e que, por as desprezarmos devido ao tempo que consumimos com os nossos afazeres, não percebemos as nervuras, as formações das folhas, a textura dos galhos, ou mesmo a existência de tantas histórias dentro de uma planta. Ao realizarmos essa observação, podemos pensar na utilização do tempo como

⁷⁶ Pergunta disparadora da 30ª. Bienal de Arte de São Paulo.

elemento de composição de experiências. Pensar no espaço do papel que irei ocupar, qual material ou linha podemos dedicar para o registro de pontos escuros em uma folha, por exemplo, nos fez reparar quantas possibilidades de olhares, de registros, de formas que nos passam despercebidas todos os dias, e quanta potência existe para a criação. Posteriormente ao observarmos as produções do grupo, as referências de artistas que já desenvolveram a temática trazida pelos oficinairos, nos propõe a reflexão de como uma simples folha pode ser inspiração para as crianças, para os jovens, para os adultos, para quem quiser e se dispor a imaginar os seus jardins. A composição se fez ao se querer compor, ao se dispor. É como poetiza Antonio Machado:

(...) Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar (...)

E quem se propôs a criar, criou, quem se propôs a imaginar, imaginou, quem se propôs a desenhar, desenhou, e quem se propôs a experienciar, experienciou. E os jardins também são feitos de imaginação...

Um acréscimo que merece registro é que: Todas as fotografias foram realizadas por Berenice Farina durante a oficina!!!

Referências

ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. **Arte-educação e educação ambiental**. Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte-educação para a Educação Ambiental. 2010. 226f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CRISTIN, Anne-Marie. **Linguagem dicionário crítico (Paul Klee)**. Disponível em: www.arte-coa.pt Acesso em: 19/04/2015

MACHADO, Antonio. Cantares. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br> Acesso em: 24/04/2016

MASSARANI, Luisa et al. *Para que um diálogo entre arte e ciência?* Scielo Brasil. 2006. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. On-line version ISSN 1678-4758

MAZZEO, Joseph Anthony. **The design of life**. New York: Pantheon Books, 1967.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. São Paulo: Campus, 1983.

CARTOGRAFIA E AUTORIA DOCENTE: A IMAGINAÇÃO CRIADORA NOS PROCESSOS DE PLANEJAMENTO DE ENSINO

Sumaya Mattar⁷⁷

*Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia
não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. ... Viver nem
não é muito perigoso?*

Guimarães Rosa

A oficina *Cartografia e autoria docente: a imaginação criadora nos processos de planejamento de ensino* teve por objetivo propiciar aos participantes, por meio do que venho denominando *exercício cartográfico*, a possibilidade de exercitar a autoria do processo de planejamento de ensino, considerando tanto suas tendências poéticas, quanto a realidade da escola em que atuam e as necessidades dos seus alunos. Tal perspectiva envolve, substancialmente, a reflexão crítica e a imaginação criadora, que têm, no exercício cartográfico, um grande aliado.⁷⁸

Os mapas geográficos nos são muito familiares. Deles fazemos uso quando queremos nos situar em espaços que nos são desconhecidos, seja em uma viagem, seja em nossa locomoção diária. Mas os mapas podem ser utilizados em outros campos, como por exemplo, na atividade de pesquisa e na prática educativa, já que se prestam à organização, à representação e à visualização de dados complexos.

Permitindo o uso de múltiplas linguagens e favorecendo uma representação holística e multifacetada de um dado tema, problema, ideia, objeto ou fenômeno, o exercício cartográfico possibilita o registro de experiências vivenciadas, a organização e o encadeamento de conceitos, a comunicação de pensamentos e o desenvolvimento da imaginação e da inteligência criadoras, uma vez que seu alcance extrapola a realidade tal e qual.⁷⁹

⁷⁷ Docente do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Email: sumayamattar@usp.br

⁷⁸ A Cartografia reúne estudos e operações científicas, artísticas e técnicas baseados em observações diretas ou a partir de documentos, objetivando a elaboração e preparação, entre outras coisas, de mapas.

⁷⁹ No trabalho que realizo no campo da formação inicial e continuada de educadores, bem como na formação de pesquisadores, a cartografia é associada a várias outras experiências voltadas à criação

A viagem de Guimarães Rosa

O público de nossa oficina foi composto por professores da educação básica e do ensino superior, além de alguns estudantes e pesquisadores.

O ponto de partida de nosso encontro foi a viagem que João Guimarães Rosa realizou em 1952, no sertão de Minas Gerais.

Para convidá-los a acompanhar a aventura do autor mineiro, exibi o curta-metragem *rio-de-janeiro, minas*, de Marily da Cunha Bezerra, realizado no ano de 1993, no município de Três Marias, em Minas Gerais, nas margens do Rio São Francisco:

Voz de homem conta o encontro que teve aos 14 anos com um belo e estranho Menino que o leva através das águas do pequeno rio de-janeiro ao encontro do amor, do medo e da coragem.⁸⁰

Onde uma viagem tem início?

A viagem de João Guimarães Rosa durou 45 dias, durante os quais percorreu 240 km no sertão de Minas Gerais, em lombo de burro, acompanhado de 09 vaqueiros, entre os quais, Manuelzão.

O autor levou consigo um caderno de notas, no qual anotou tudo o que de importante encontrou pelo caminho.

A experiência resultou, entre outras obras, no livro *Grande Sertão: Veredas*, publicado em 1956, em cujas orelhas estão dois mapas feitos por Poty.

Os mapas feitos por Poty remetem às paisagens de *Grande Sertão*, com suas gentes e bichos, suas terras, rios e veredas. Realidade e ficção, tempo e espaço se misturam nas belas representações, nos remetendo a uma certa noção de caminho,

didática e ao trabalho de construção e manifestação da subjetividade, como o são, por exemplo, o trabalho autobiográfico, a criação artística e o trabalho com o registro.

⁸⁰ Sinopse escrita no encarte do curta-metragem *rio-de-janeiro, minas*, de Marily Cunha Bezerra, 1993. O filme tem duração de 8 min, é narrado por José Mayer e conta com a participação de Manuelzão, entre outros.

com pontos de partida, de paragens e chegada.

Onde teria tido início a viagem de Guimarães?

O escritor, nascido em 1908, em Cordisburgo, norte de Belo Horizonte, vivera por muitos anos em Hamburgo, na Alemanha.

De volta ao Brasil, em 1942, desejou desbravar o sertão mineiro, redescobrir sua gente.

Será que, como bom viajante, Guimarães Rosa fez um mapa dos locais onde queria passar, das coisas que queria ver, conhecer e experimentar?

Disso não sabemos, mas sabemos que, embora nascida na imaginação, a ideia ali não ficou. A viagem foi planejada e assim pôde ser realizada, alimentando definitivamente a obra do grande autor.

Um convite ao exercício da imaginação criadora

Como anda a imaginação criadora dos professores? Será que têm conseguido empreender viagens que descortinem, a si e a seus alunos, novas paisagens?

Cada vez mais, os professores são tratados como incapazes de lidar de forma responsável e competente com o exercício da profissão, em especial, no que se refere à tomada de decisões que envolvem a organização curricular e o planejamento de ensino, o que, não raro, leva ao esgotamento da capacidade de realização de um trabalho autoral, por meio do qual se reconhecem. É necessário que tal situação seja paulatinamente superada, dando espaço para a real valorização de suas plenas capacidades para organizar e gerir sua atuação com autonomia, ainda que sempre relativa, e de forma competente.

Nesta perspectiva, propus aos participantes o exercício cartográfico como forma de exercerem a autoria do processo de planejamento de ensino, considerando tanto suas tendências poéticas, quanto a realidade da escola em que atuam e as necessidades dos seus alunos. Tal perspectiva envolve substancialmente a reflexão crítica e a imaginação criadora, mas ambas não se desenvolvem espontaneamente

no âmbito da formação de educadores. É necessário, pois, que sejam intencionalmente trabalhadas.

Primeiramente, convidei-os a pensarem em seus propósitos no campo da arte e da educação: *o que os faz acordar todos os dias e os anima a trabalhar, o que não é passageiro (como um objetivo, por exemplo, que ao ser alcançado deixamos de tê-lo) e lhes permite ressignificar, dia após dia, a escolha pela arte e a educação como campos de atuação?*

Pedi, então, que escolhessem uma turma de alunos com a qual estivessem trabalhando e, em seguida, definissem um *problema* com o qual gostariam de lidar.

A ideia de escolher um *problema*, aqui entendido como *objeto de atenção*, advindo do cotidiano escolar, possibilita situar o exercício da docência no campo da pesquisa, deslocando o professor do costumeiro lugar de passividade ante a realidade para um franco processo de indagação e reflexão, podendo, assim, aprender com sua práxis.

Definido o problema, solicitei que levantassem uma hipótese de trabalho, sem se prenderem às dificuldades, afinal, Guimarães Rosa jamais teria feito uma viagem em lombo de burro por quarenta e cinco dias, àquela altura da vida, se ficasse pensando nas dificuldades e nos desconfortos!

De fato, somente fazendo uso da imaginação criadora, tão favorecida pela arte, é possível darmos início a processos educativos que parecem impossíveis!

Se o exercício docente fosse feito de viagens: curtas, como uma aula; médias, como um bimestre ou semestre; longas, como um ano letivo, ou muito longas, envolvendo toda a vida profissional, que viagem você gostaria de fazer? Onde você começaria sua viagem? Quanto tempo ela duraria? Quais seriam os pontos de passagem e de paragem? O que espera encontrar pelo caminho? Que dificuldades poderá ter? Que alegrias? O que pensa aprender? Onde gostaria de chegar? Que lugaré este? Qual o nome da sua viagem?

Coloquei um rolo de papel branco sobre a mesa e materiais de todos os tipos e pedi que cortassem o papel no tamanho do mapa que gostariam de fazer. A partir de então, deveriam dar asas à imaginação, traçando o percurso desejado, utilizando, além de imagens, palavras e o que mais quisessem.

Qualifique este lugar; imagine-o e represente-o de forma detalhada, como um mapa, com início, meio e fim.

A representação com imagens e palavras possibilita maior clareza dos significados de conteúdos que dizem respeito a si próprio, mas que, de modo geral, são inapreensíveis ao professor, já que tanto a expressão de sua subjetividade quanto o exercício reflexivo nem sempre são trabalhados e bem vindos em seu cotidiano.

Ao associar palavras a imagens, escolhendo materiais, símbolos, elementos gráficos e pictóricos, definindo pontos de partida, de passagem e de chegada, relacionando elementos, alocando suas hipóteses em áreas centrais ou periféricas e, finalmente, visualizando o transcurso imaginado, o professor realiza uma intensa operação intelectual e artística, cujo resultado é absolutamente genuíno e lhe permite viver a alegria da autoria, ao mesmo tempo que lhe ajuda a organizar sua bagagem de experiências e conhecimentos e a preparar-se para lançar-se para o novo, ainda que prevendo as dificuldades que encontrará, já que tudo cabe e pode ser representado em seu *mapa*.

Concluimos a oficina apreciando os mapas e conversando sobre a experiência. Surpreendemo-nos não apenas com a variedade de formatos e a qualidade estética das produções, mas, sobretudo, com as perspectivas afloradas em tão curto espaço de tempo, que indicam a possibilidade de realização de uma miríade de projetos autorais.

Referências

ARRIGUCI JR., Davi. **O mundo misturado**: *romance e experiência em Guimarães Rosa*. São Paulo: Novos estudos CEBRAP, n. 40, p. 7-29, Nov. 1994.

BEZERRA, Marily da Cunha. **rio-de-janeiro, minas** (curta-metragem baseado em episódio de Grande sertão: veredas, de João Guimarães Rosa), 35mm, 8 min, 1993.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: da oficina artesanal à sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2010.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Agnello Augusto de Assis Vieira é formado no curso de licenciatura em Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP, no ano de 2013. Desde então, atua como artista plástico, principalmente com as linguagens do desenho e da fotografia, e como professor na rede pública de São Bernardo do Campo.

E-mail: agnello.augusto@gmail.com

Alberto Roiphe é professor de Teoria Literária e de Literatura Brasileira do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Professor do Mestrado Profissional em Letras da mesma Universidade (PROFLETRAS). E-mail: albertoroiphe@bol.com.br

Alexandre Cardoso Oshiro possui graduação em Educação Física e Saúde (USP) e mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). Tem experiência em antropologia e dança, focando-se na compreensão do processo ensino-aprendizagem do Ryūkyū Buyō (danças tradicionais de Okinawa). Em 2014, fez parte do Grupo de Estudos Artes Ásia, coordenado pela Prof. Dra. Michiko Okano (UNIFESP) e Prof. Dra. Madalena Hashimoto (USP). Em 2014 e 2015 integrou o grupo organizador do curso de extensão "Vivências com a arte para jovens e adolescentes", coordenado pela professora doutora Sumaya Mattar do Departamento de Artes Plásticas da ECA-USP, além de ingressar no Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação do Departamento de Artes Plásticas (ECA-USP) em 2015, liderado ela mesma professora.

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa é artista plástica e arte/educadora formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP), em 1991. Também estudou História da Arte na Texas University at Austin, Design na School of Visual Arts e Litografia na Columbia University em New York/USA e fez diversos cursos extra curriculares no Brasil com professores como Paulo Portella, Carmela Gross, Evandro Carlos Jardim, Carlos Fajardo, Paulo Von Poser e Carlos Basualdo, entre outros. Fundou a empresa "Arteeducação Produções", e tem sempre feito parte da equipe desde 2001. É mestre pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Além disso também atuou na área de ensino de línguas, dando aulas de inglês e fazendo traduções simultâneas e escritas. É doutora pela

ECA/USP, defendida em maio de 2012. Atualmente desenvolve sua pesquisa no pós-doutorado da UNESP/SP sob orientação da Dra. Rosangella Leote. Em 2 de julho de 2002 teve um acidente vascular cerebral de tronco e como seqüela adquiriu a síndrome do locked in, ou seja, ficou tetraplégica, muda e disfágica mas inteiramente consciente e com a cognição plenamente preservada.

Andressa Santos é graduanda do curso de licenciatura em artes visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Faz parte do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação na mesma instituição.

Aparecida Regina Santos é Mestre em Artes Visuais, pela ECA/USP, na linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997)- UNESP e Bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2003) – UNESP. Atualmente é professora de Educação Física Efetiva na Secretaria de Estado da Educação.

Bertoneto Alves de Souza é mestre em Artes Visuais – Teoria, Ensino e Aprendizagem, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (2012-2014), dissertação: Aula *site-specificity* no contexto de formação do artista: processos de emancipação e de subjetivação, sob orientação da Profa. Dra. Sumaya Mattar. Especialização em Magistério para o Ensino Superior, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2010-2012), monografia: *Site-Specific* x Extensão Universitária: afinidades e possibilidades de projeto, orientadora professora Laize de Barros. Especialização em Artes Plásticas (2000-2001), Universidade São Judas Tadeu. Graduação em Pintura, Escultura e Gravura (2000-2001), Faculdade Belas Artes de São Paulo. Graduação em Publicidade e Propaganda/*Marketing* (1983-1986), Faculdade Anhembi Morumbi. São Paulo. Atuação profissional como professor das disciplinas: Desenho e Linguagem Tridimensional, Curso de bacharelado em Artes Visuais, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo.

Betania Libanio Dantas de Araujo é Professora Adjunto Departamento de Educação Unifesp. Atua na Educação Básica desde 1985. Doutora em Educação, USP; Mestre em Artes Visuais, Unesp; Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, Belas Artes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes e Educação, atuando

principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem em artes, artes visuais, educação escolar, formação de professores, desenho de humor e quadrinhos.

Bruno Felipe Marques Pinheiro é aluno de Iniciação Científica do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe.

Carolina Cortinove Tardego é formada em Licenciatura em Artes Plásticas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), Especialização em Psicomotricidade (em andamento). Professora de arte na rede municipal de ensino de São Paulo desde 2010. E-mail: carolcortinove@gmail.com

Cássio Augusto Nascimento Farias é aluno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe.

Clarissa Lopes Suzuki possui Mestrado em Artes pela USP na linha Teoria, Ensino e Aprendizagem da arte, graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela UNESP e Especialização em Africanidades na Educação pela UnB. Atualmente é Coordenadora de Projetos do Instituto Arte na Escola e do Prêmio Arte na Escola Cidadã, onde faz gestão de projetos nacionais de formação de professores. Foi professora de arte da rede estadual, municipal e privada de ensino em São Paulo. É pesquisadora do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/ECA/USP). E-mail: clarissasuzuki@yahoo.com.br

Danilo Patzdorf é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da ECA-USP, sob orientação do Prof. Dr. Massimo Di Felice e bolsista CNPq. Bailarino de formação contemporânea, é também graduado em Artes Visuais (Licenciatura) pela mesma escola (ECA-USP), desenvolvendo pesquisas teóricas, práticas, artísticas e educativas em torno do estatuto do corpo contemporâneo, atravessando, para tanto, a performance, a dança, o teatro, a fotografia e suas representações ao longo história da arte. E-mail: danilo_patzdorf@hotmail.com

Francisca do Val. Depto. de Genética e Biol. Evolutiva, Instituto de Biociências USP. E-mail: fracdval@usp.br

Guilherme Nakashato é Professor de Arte do Instituto Federal de São Paulo – *Campus* São Paulo e doutorando na área de concentração de Teoria, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. E-mail: nakashato@ifsp.edu.br. Graduado em Licenciatura em Educação Artística (1998) e Mestre em Artes Visuais (2009) pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP. Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP sob orientação da Profa. Dra. Sumaya Mattar, desenvolvendo pesquisa sobre o Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001). Atualmente é professor efetivo de Arte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (Campus São Paulo), membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação da ECA/USP e colaborador do coletivo Arteducação Produções. Teve publicada sua dissertação de mestrado, "A educação não formal com campo de estágio: contribuições da formação inicial do arte/educador" em 2012 pela SESI-SP Editora.

Julia Bortoloto de Albuquerque cursa faculdade de Artes Visuais/Licenciatura no Departamento de Artes Plásticas da Universidade de São Paulo (CAP/USP). Estuda as possibilidades do fazer artístico-pedagógico dentro do ensino e aprendizado de arte no contexto da educação pública. Estudou na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), e é integrante do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação (CAP/USP). Como professora e artista plástica investiga as possibilidades da palavra no desenho, na instalação, na fotografia, nas experiências de aulas e oficinas, nas cartas e impressões deixadas ordinariamente pelas pessoas através das palavras.

Natália Fontana Francischini é graduanda de licenciatura em artes visuais pelo Departamento de Artes Visuais da ECA-USP. Produz trabalhos relacionados à experimentação sonora, experimentação musical, arte sonora e instalações. Faz parte do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, sob coordenação da Profa. Dra. Sumaya Mattar, no mesmo departamento em que estuda, e do grupo de estudos sobre livre improvisação musical Orquestra Errante, no Departamento de Música da ECA-USP, sob coordenação do prof. Rogério Costa.

Patricia Ribeiro é atriz (Teatro Escola Célia-Helena, 2004), possui Licenciatura em Artes Visuais (Belas Artes-2008), Especialização em Semiótica Psicanalítica- Clínica da Cultura (PUCSP 2010) e é Mestre em Artes Visuais (ECA-USP,2013). Suas pesquisas sempre perseguem as contribuições da imaginação criadora. Atua em espaços de educação não formal, assim como na formação de professores artistas.

Paula Davies Rezende é formada em Audiovisual pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), especialista em Preservação de Acervos de Ciência e Tecnologia pelo Museu de Astronomia e Ciências Afins do Rio de Janeiro (MAST-RJ) e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estética e História da Arte do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). Professora na Universidade Anhanguera de São Paulo, campus ABC. Email: paula.rezende@usp.br .

Ruan Paulo Matos Rodrigues é aluno de Iniciação Científica do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe.

Sergio Andrejauskas Ferreira da Silva possui graduação em Educação Artística – Faculdades Integradas de Guarulhos, e especialização em Fundamentos da Cultura e das Artes, pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP. Atualmente é Professor Coordenador de Programas Educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, atuando na formação de educadores.

Sergio Rosso é docente do Depto. de Ecologia, Instituto de Biociências USP, serosso2@ib.usp.br

Sumaya Mattar é docente do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP. Licenciou-se em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo realizado mestrado e doutorado na FE-USP. Desenvolve projetos de pesquisa e projetos de formação de professores de arte voltados à criação didática e coordena projetos de ação educativa com abordagem interdisciplinar, envolvendo crianças do ensino fundamental, jovens, adolescentes e adultos. Ao lado de Alberto Roiphe, é líder do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa

em Arte e Educação, da ECA/USP, que congrega pesquisadores, estudantes e educadores de diversos campos de conhecimento em torno do ato didático criador. Entre outras publicações, é autora do livro “Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula” (Ed. Papyrus, 2010) e do documentário: “Shoko: expressão do cosmos” (2006), sobre a vida e a obra da ceramista Shoko Suzuki, de quem foi aluna.

Sirlene Giannotti é antropóloga(PUC-1988) e mestre em arte educação (FEUSP-2005) com pesquisa sobre o diálogo entre a infância e a arte. Desta formação híbrida atua na formação de educadores (CEMPEC, IAE, MAC-Usp; CCBB) e desenvolve seu trabalho expressivo em seu próprio ateliê. É ceramista desde menina, quando no campinho do fim da vila onde morava, foi batizada na lama que ali restou depois de uma chuva de verão. De lá pra cá nunca deixou de fazer potes, xícaras, tigelas, jarros, esculturas de bichos e móveis, brinquedos que hoje ela chama de trabalho.

Vinícius Souza Azevedo é Arte/educador, artista plástico e narrador de estórias, Mestre pela ECA-USP, na linha de pesquisa Fundamentos do ensino aprendizagem da arte. Atualmente, é Professor Colaborador da EMBAP/UNESPAR (Escola de Música e Belas Artes do Paraná/Universidade Estadual do Paraná), no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Também é membro do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa da Arte e Educação. Email: vinizeve@gmail.com

Apoio

