

1

i
n t
r o d
u
ç ã o
o
u
c o
m
e
ç o

1

i
n t
r o d
u
ç ã o
o u
c o
m
e
ç o

Clarissa Lopes Suzuki

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação
1 – Introdução ou Começo
São Paulo, 2014

PROJETO GRÁFICO

Daniella Domingues

REVISÃO

Ana Maria de M. Viegas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suzuki, Clarissa Lopes

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação / Clarissa Lopes Suzuki. -- São Paulo: C. L. Suzuki, 2014.

254 p. : il. + composto por 4 cadernos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Arte 2. Educação 3. Escola pública 4. Caderno de Artista 5. Construção do olhar I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Arte-educação

São Paulo, 2014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Área de Concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar.

São Paulo, 2014

Esta dissertação foi defendida perante a seguinte Banca Examinadora:

Prof(a). Dr(a). Regina Stela Barcelos Machado

Prof(a). Dr(a). Betania Libanio Dantas de Araújo

Prof(a). Dr(a). Sumaya Mattar
Orientadora

São Paulo, 2014

À Suely, pelo amor mais generoso que conheço.

Muito obrigada, mãe.

Ao meu irmão Érico, que me ensina a ser justa e me faz querer ser forte.

A Cadu, pelo companheirismo e amor que partilhamos.

A sua sensibilidade me desperta.

Se hoje estou aqui é porque vocês estavam comigo.

Agradecimentos

São muitas as pessoas que fizeram parte dessa fase da minha vida. Se eu fosse citá-las, não haveriam linhas suficientes para tanta gratidão. Aqui, mencionarei somente algumas delas:

À professora Sumaya Mattar, que me ensinou o papel real de uma orientadora e pelas infinitas provocações. Com ela divido o amor pela arte na escola pública.

Às professoras Regina Machado e Betania Libanio pelas preciosas contribuições que guiaram esta pesquisa da qualificação até aqui. Muito obrigada pelo respeito a mim e ao meu trabalho.

À Gisele Rosa por começar e concluir o mestrado comigo, da inscrição à tradução. Uma grande amiga, uma grande pesquisadora.

À Ana Maria Viegas que pacientemente dedicou seu tempo à revisão deste texto. Ganhei uma amiga e uma grande revisora.

À querida Daniella Domingues que, com todo seu talento como artista e designer, deu forma à esta pesquisa. Desde a graduação eu a admiro muito.

À Shirlene Arruda que com seus hábeis conhecimentos revisou a bibliografia com muito cuidado.

Aos companheiros do Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisa em Arte e Educação da ECA-USP, que me acompanharam passo a passo.

A TODOS os meus amigos queridos, pela compreensão de minhas ausências, prometo que vou repará-los.

Aos bravos educadores que dividiram comigo o chão da escola pública, principalmente aos companheiros da EMEF Carlos de Andrade Rizzini.

E em especial a todos os meus alunos de hoje e sempre, com quem aprendo a ser educadora e deposito minhas esperanças na construção de um mundo melhor. Gabriela, Paola, Carlos, Bruno, Sabrina e Higor não tenho palavras para agradecer a disponibilidade e a alegria de vocês. Esse trabalho é nosso!

Resumo

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação**. São Paulo, ECA USP, 2014. (Dissertação de Mestrado).

Esta pesquisa fala sobre Cadernos de Artista na intersecção entre duas áreas: a arte e a educação. Na tentativa de valorizar a práxis dos sujeitos da arte e da educação e ressignificar alguns instrumentos desgastados no espaço escolar, investigou-se as contribuições do exercício com a arte para a construção do olhar 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. Está 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. A pesquisa está fundamentada pelos aportes teóricos da Perspectiva Histórico-Cultural no campo da arte e da educação, embasada nos estudos de Lev Semenovich Vigotski e seus interlocutores, bem como na concepção de uma educação crítica e libertadora, segundo Paulo Freire, costurada, ainda, a textos e contribuições teóricas de inúmeros artistas, entre eles a concepção de artista-propositor, de Lygia Clark. O principal objetivo da pesquisa é 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 e ações que partam das problematizações decorrentes dessa realidade.

Palavras chave: Arte, Educação, Escola pública, Caderno de Artista, Construção do olhar.

Abstract

SUZUKI, Clarissa Lopes. **Artist's Notebooks: pages which reveal the many outlooks of Art and Education**. São Paulo, ECA USP, 2014. (Thesis of Master degree)

This research focuses on Artist's Notebooks and its intersection between two fields: Arts and Education. In the attempt to value one's praxis in Art and Education and to give a new meaning to some outdated instruments in the school environment, we investigate the contributions of the exercise through Art towards the construction of the artist's point-of-view, besides the teacher's and the student's. Therefore, it leads the research to the methodological object: a notebook which brings Art experience and awakes cognitive and affective relations in the process of building knowledge. Thus, the thesis is divided into four different parts: Introduction/ Conclusion, I- Artist's Notebook, II- Artist/Educator's Notebook and III-Student's Notebook. Also treated as notebooks, each one talks about the analyses on what was produced by the correspondent person. This research is based on the Cultural-historical Perspective in the Arts and Education fields, based on Lev Semenovich Vigotski theory and his interlocutors, as much as in the concept of a critical and liberating education, according to Paulo Freire. Also, it is linked to texts and theoretical contributions of many artists, such as the conception between artist-proposer, by Lygia Clark. The main purpose, nonetheless, is to contribute to the discussions about the Art education contemporary praxis in the state schools reality and that embraces the training of critical and sensitive teachers and actions which come from the questionings originated inside this reality.

Key-words: Arts, Education, State School, Artist's Notebooks, Point-of-view construction.

Sumário

Esta dissertação é dividida e impressa em quatro cadernos independentes, são eles:

INTRODUÇÃO ou Começo/ CONCLUSÃO ou Recomeço

Considerações sobre o objeto metodológico: caderno ou livro?, **22**

O Caderno de Artista, **23**

O caderno na escola, **25**

Referências bibliográficas, **27**

1- CADERNO DA ARTISTA

1- PÁGINAS QUE REVELAM CAMINHOS: A CONSTRUÇÃO DO OLHAR

A arte ensina a ver, **12**

O olhar do artista: ver já é uma função criadora que exige atenção, **18**

Diálogos íntimos: memória, espaço e tempo no processo de criação, **24**

O tempo interno e o tempo externo: percepção, memória e imaginação, **32**

O instante decisivo no processo criador: a humanização do tempo, **36**

O olhar em construção em uma perspectiva histórico-cultural, **46**

O dia que encontrei Mira Schendel: *mas que beleza de desenho*, **52**

O dia que encontrei Miguel Rio Branco: olhares cruzados, **60**

Um percurso criativo e a abordagem dos Cadernos, **68**

Quando um artista vira professor e ganha um caderno, **70**

Referências Bibliográficas, **72**

Lista de Figuras, **74**

2- CADERNO DA ARTISTA/EDUCADORA

2- ESCREVENDO AS PÁGINAS DA EXPERIÊNCIA: OLHARES À ESCOLA

O olhar de um(a) educador(a) sobre o contexto escolar, **14**

Olhos que guiam: inquietações sobre a Organização Escolar, **20**

Olhe ao redor: o lugar que ocupamos na escola, **26**

Lugar INcomum: a aula de arte é um espaço coletivo de aprendizagem, **32**

Os caminhos de Lygia são a pista do Hot Whells: provocando a imaginação, ressignificando conhecimento, **38**

Dar sentido aos sentidos: percursos da percepção criadora, **46**

Até onde eu consigo olhar..., **54**

Referências Bibliográficas, **58**

Lista de Figuras, **61**

3- CADERNO DOS ALUNOS

3- ESTAMOS EM OBRA: OLHARES EM CONSTRUÇÃO

Uma lupa sobre as formigas que se alimentam de doce: ampliando o olhar, **14**

Os caminhos percorridos até o Caderno, **18**

Procedimento de escolha dos sujeitos da pesquisa: o olhar do professor, **22**

Fazer o próprio caderno foi como pôr a sua personalidade nele: a escolha dos cadernos, **24**

Meu Caderno é o muro das opiniões: olhar para dentro, olhar para fora, **28**

De olho nas escolhas de Paola: as páginas da sua imaginação, **34**

O espaço de cada um: o olhar em construção, **42**

A descoberta do potencial criador: o espaço da autoria, **48**

O olhar sobre um olhar: diálogo com Sabrina, **52**

Olhem para cá! Este Caderno tem muito o que falar..., **58**

Caderno de Artista na escola: instrumento na construção do conhecimento, **66**

Referências bibliográficas, **70**

Lista de figuras, **72**

Apêndices, **75**

INTRODUÇÃO ou Começo

Esta dissertação fala sobre Cadernos de Artista na intersecção entre duas áreas: a arte e a educação. Como artista e professora, venho construindo meu conhecimento com a ajuda dessa ferramenta desde meados do ano 2000, quando ingressei na graduação. Sempre levei meus caderninhos dentro da bolsa ou debaixo do braço e, mesmo ciente da importância dele no meu dia a dia, nunca havia atentado para sua possibilidade educativa em outras áreas distintas das Artes Visuais.

Foi quando, já na pós-graduação, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas que fizeram uso de um Caderno como veículo para reflexão do trabalho desenvolvido. A professora Regina Machado, na disciplina “As Narrativas da Tradição Oral e a Formação de Educadores Artistas”, chamava-o de *Caderno de Grudados*, e a professora Sumaya Mattar, em “Professores de Arte: formação e prática educativa”, nomeava-o de *Caderno de Registros*. Foi na disciplina da professora Sumaya que aprendi a costurar meu próprio caderno e desde lá eu multipliquei esse conhecimento artesanal centenas de vezes.

Em 2012 eu ingressei no Mestrado. Pela manhã, ministrava aulas de Arte na escola pública municipal e, no restante do dia, frequentava as disciplinas pertinentes ao meu novo curso e pesquisava. Como todo meu tempo era dedicado à teoria e à prática do ensino das Artes Visuais, foi natural que ambas se conectassem e se complementassem. O Caderno de Artista, que tanto sentido fazia para mim 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.

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 construção do olhar 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 presente pesquisa está 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 é apresentar os elementos fundamentais da formação e da práxis do artista que contribuem para que se torne um professor crítico 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. Parti do princípio que as aulas de Arte são o lugar de enfrentamento dos desafios expostos às reflexões cotidianas do artista/educador. 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 da 6ª série 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 segundo semestre 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, em- baseada nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski¹ 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, entre eles a concepção de artista-prop- sitor, de Lygia Clark.

Na dinâmica da pesquisa, a análise, a interpretação e a com- preensão 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 du- rante as aulas de Arte, sendo ele um dos instrumentos analisados no percurso.

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa é contribuir com as discussões acerca das práticas contemporâneas de ensino de arte no contexto da escola pública e isso inclui a formação de professo- res críticos e sensíveis e ações que partam das problematizações decor- rentes dessa realidade.

Outro caminho percorrido por esta pesquisa foi suscitado pela dúvida relativa ao objeto metodológico (e que é também o objeto de análise): se no contexto da investigação seria considerado como um Caderno de Artista ou um Livro de Artista. Pode parecer uma dúvida tola, porém, por se tratar de um tema contemporâneo, repleto de inda- gações, resolvi compartilhar o início do percurso, incluindo os conceitos que introduzem a investigação.

1. Nesta pesquisa será utilizada a grafia *Vigotski* no decorrer do texto e na bibliografia será respeitada a grafia da publicação.

Considerações sobre o objeto metodológico: caderno ou livro?

O livro mais belo e perfeito do mundo é um livro em branco, da mesma maneira que a linguagem mais completa é a que se encontra além de todas as palavras que o homem possa pronunciar.

Ulisses Carrión

No artigo que intitula o livro de sua autoria “Entre ser um e ser mil” Derdyk exprime o desejo de definição conceitual e desenvolve múltiplas reflexões acerca do Livro de Artista:

Aqui, trazemos à tona algumas reflexões e projeções, entre tantas possíveis, sobre o campo semântico que a expressão livro de artista alavanca, carregando em seu bojo sutis e avassaladoras distinções: livro-objeto, objeto-livro, caderno de anotações, diários, impressos, obra-livro, forma-livro, caixa-livro, livro-processo, livro-registro, entre outras. (2013, p.11)

No decorrer do livro, a autora elenca as intersecções e diferenças que convergem para a definição dos termos em torno do Livro de Artista e das relações possíveis a partir de um objeto que abriga tantas definições e apropriações.

E apesar de todas as possibilidades semânticas decorrentes da indefinição histórica, há uma frase de Cador (2012, p. 61) que define objetivamente o Livro de Artista: “O livro é uma obra em si, e não apenas o veículo para a transmissão de um conteúdo verbal”. Neste sentido, chegamos à conclusão de que o objeto metodológico desta pesquisa não é um livro, e, sim, um caderno, pois ele não se configura como obra em si, senão como parte potencial dela, isto é, parte do processo criador e não o produto dele.

O Caderno de Artista

Como já antecipamos, durante a construção da pesquisa, um dos caminhos teóricos percorridos foi o da definição conceitual do objeto metodológico por meio de leituras, diálogos com artistas, pesquisadores e a participação em Seminários e Congressos². Muitas definições sobre o Livro de Artista foram acessadas, principalmente as do pesquisador Paulo Silveira, que é um dos expoentes na pesquisa sobre o assunto, desde a década de 90, no Brasil. Este autor afirma que:

Em toda e qualquer situação, o livro de artista será sempre obra. Sempre. Seus arautos decidirão ou não, e tentarão nos convencer se ele é uma obra “de” arte ou se é uma obra “da” arte, por mais tola que possa parecer uma divisão feita dessa forma. O que teria uma importância apenas relativa, já que não ter o olhar crítico tornado apto para o desfrute dessa riqueza, isso sim seria uma bobagem. (2012, p.57)

As possibilidades conceituais que cercam o Livro de Artista estão diretamente ligadas ao lugar em que ele se encontra no universo da arte, que, como fala Johanna Drucker (2004) está em uma zona híbrida, na fronteira de outras atividades artísticas, como entre a literatura e as artes visuais. Paulo Silveira (2008) discorre sobre o quanto o tema é ainda muito problemático, pondo em xeque pesquisadores, professores e artistas.

No caso desta pesquisa, diante das conceituações tecidas por Derdyk, Cadôr, Silveira e Drucker, afirmo que o objeto metodológico que contribui para revelar processos de formação e reflexão estética, na arte e na educação, não é um Livro de Artista, mas um Caderno de Artista, por ser um suporte que materializa o processo criador, o conhecimento acumulado do sujeito no caminho da construção de uma obra ou o guardador de suas experimentações, suas reflexões, até mesmo o despertar de sua poética.

No processo de definição do nome que está diretamente ligado a sua definição conceitual, foram cogitados Caderno do Artis-

2. Participação no Seminário Perspectivas do Livro de Artista – o livro de artista na universidade, um evento realizado na Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, em Belo Horizonte, de 29 a 31 de outubro de 2013, e visita a duas exposições: “Ensinar e Aprender como formas de arte” e “Publicações de artistas: o códice e variações”, ambas na Biblioteca de Livros de Artista da UFMG.

ta, Diário de Artista e Caderno de Registro. O Caderno do Artista pela utilização da preposição **de** + artigo **o**, faria supor que se tratava de um objeto de um único artista. Quando passamos para Diário de Artista, apesar da proximidade com a intenção na ação que cerca o diário em toda sua intimidade e na possibilidade de registrar exercícios cotidianos, isto é, diários, não era exatamente a função estabelecida para o caderno nesta pesquisa. Em relação ao Caderno de Registro, apesar de na sua terminologia contemplar os objetivos desejados, excluía uma palavra que determina o caminho do conhecimento proposto: Arte.

Sendo assim, chegamos ao Caderno de Artista. É caderno por ter um formato historicamente definido, com folhas brancas aguardando interferências, um espaço gerador de conhecimento. É "de artista" e não "do artista", pois aponta para um sujeito indefinido: é de qualquer sujeito que se expresse por meio da arte e não de um indivíduo especificamente.

É caderno e não livro, pois no universo escolar – contexto desta pesquisa – o segundo vem preenchido com informações, cheio de imagens e textos feitos por outros. De acordo com a definição do **Dicionário Houaiss** da língua portuguesa, *livro* é uma coleção de folhas escritas, coberta com capa, com páginas ordenadas, que são coladas ou costuradas. E o caderno é um conjunto de folhas de papel reunidas, que formam um livro para anotações, desenhos etc. Portanto, caderno é o lugar do próprio indivíduo, íntimo, onde ele tem espaço para ser, para exercer a sua autoria, enfim, um espaço determinado pela escola, mas ao mesmo tempo uma possibilidade de exercício da autonomia.

Os caminhos percorridos agregaram conhecimento ao tema desta dissertação, considerando as possíveis interlocuções com Livros de Artista e o desejo de continuar desvendando esse universo ainda pouco estudado e divulgado no campo das artes e da educação.

O caderno na escola

Na minha memória, os meus dias de escola vêm acompanhados da sensação de estreia que antecipava o retorno às aulas. Essa ansiedade vinha acompanhada de certo consumismo, de ida às papelarias e lojas que vendiam materiais escolares, lugares que criam o desejo por estojos, lápis, canetas coloridas e o tão sonhado caderno. O caderno, na minha história e na de muitas outras crianças, era motivo de emancipação, autonomia, responsabilidade. Emancipava-se aquele que deixava de usar pequenas brochuras para usar o desejado "caderno de dez matérias", ou aquele que podia escolher qual caderno usar, pois a professora já não escolhia por nós. Autônomo, porque podia escolher a capa, os adesivos (aqueles que vinham na primeira página do caderno e eram temáticos) e organizá-los da maneira que achássemos melhor. Isso agregava responsabilidade, pois tínhamos que cuidar do nosso caderno e saber usá-lo com cuidado, já que agora havia muitas matérias para organizar no mesmo lugar, afinal de contas, não podíamos perder nossa "vida escolar".

O caderno na escola revela personalidades, dependendo da escolha da capa, da forma como ele é organizado internamente, das cores estampadas em suas páginas, da sua conservação. Bem me lembro de como ficava feliz com os elogios da professora quando eu coloria as linhas, desenhava nos cantinhos, colava figuras... Recordo também das broncas que tomavam aqueles que perdiam seus cadernos, sujavam, rasgavam as folhas. Ele era um troféu que dividia os cuidadosos dos não cuidadosos.

Enfim, são muitas as memórias de escola que envolvem esse objeto tão familiar, íntimo, desejado e presente na história individual e coletiva da humanidade. Há muitas histórias que ainda preciso buscar, pois ao olhar o meu arcabouço de experiências e agregando a função de aprendiz à de educadora, tenho a oportunidade de revisitar caminhos, ressignificar conhecimentos ao pegar os cadernos dos estudantes nas mãos: são diferentes formas de resolver problemas, organizar os textos, caligrafias distintas, desenhos nas páginas,

arabescos nas margens, folhas coloridas, colagens, adesivos, diversos riscadores, enfim, inúmeros universos expressos nas folhas. Um caderno pode revelar muito mais que somente a compreensão, ou não, de determinado conteúdo. Revela poéticas, revela pessoas.

Referências bibliográficas

- CADÔR, Amir Brito. O signo infantil em livros de artista. **Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 59-72, maio 2012.
- CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Trad. Amir Brito Cadôr. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.
- DERDYK, Edith (Org). **Entre ser um e ser mil:** o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2013.
- DRUCKER, Johanna. **The century of artists' books**. New York: Granary Books, 2004.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOK, G. (Org). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SILVEIRA, Paulo. A crítica e o livro de artista. **Pós:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 50-58, maio 2012.
- _____. **A página violada:** da ternura à injúria na construção do livro de artista. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2008.



o c
a
d e r
n o
d
a
a r
t i
s t a



Clarissa Lopes Suzuki

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação

I – O caderno da Artista

São Paulo, 2014

PROJETO GRÁFICO

Daniella Domingues

REVISÃO

Ana Maria de M. Viegas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suzuki, Clarissa Lopes

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação / Clarissa Lopes Suzuki. -- São Paulo: C. L. Suzuki, 2014.

254 p. : il. + composto por 4 cadernos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Arte 2. Educação 3. Escola pública 4. Caderno de Artista 5. Construção do olhar I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Arte-educação

o c
a
d e r
n o
d
a
a r
t i
s t a

São Paulo, 2014

[O texto a seguir foi desenhado por meio de formas criativas e retrata um percurso de vida e amor. Constituiu-se de fragmentos de três cadernos pessoais que me acompanharam em abril de 2002, dezembro de 2003 e novembro de 2012.]

1

Páginas que
revelam
caminhos: a
construção
do olhar

A arte ensina a ver, **12**
O olhar do artista: ver já é uma função criadora que exige atenção, **18**
Diálogos Íntimos: memória, espaço e tempo no processo de criação, **24**
O tempo interno e o tempo externo: percepção, memória e imaginação, **32**
O instante decisivo no processo criador: a humanização do tempo, **36**
O olhar em construção em uma perspectiva histórico-cultural, **46**
O dia que encontrei Mira Schendel: *mas que beleza de desenho*, **52**
O dia que encontrei Miguel Rio Branco: olhares cruzados, **60**
Um percurso criativo e a abordagem dos Cadernos, **68**
Quando um artista vira professor e ganha um caderno, **70**

Referências Bibliográficas, 72

Lista de Figuras, 74

A arte ensina a ver

Para ver muito há que aprender a perder-se de vista...

Nietzsche

Assim falou Nietzsche, ao sublinhar a importância de aprendermos para irmos além de nós mesmos e dos significados conhecidos. O homem, desde os primórdios da humanidade, expressa por meio da arte as relações mais profundas que estabelece com o ambiente, sendo que estas vão se fazendo e refazendo historicamente.

Amparado por investigações histórico-culturais e pelas teorias marxistas, Fischer (1979, p.17) reconhece “o poder da arte de se sobrepor aos momentos históricos e exercer um fascínio permanente”, exatamente por tratar das expressões comuns aos homens independentemente do seu tempo e apesar de influenciado por ele. Em suas palavras, a arte “cria também um momento de humanidade que promete constância ao desenvolvimento”, isto é, coisas que aparentemente estavam esquecidas, são preservadas dentro de nós, muitas vezes sem que percebamos, e continuam agindo, provocando, alimentando a criação:

Em diferentes períodos, dependendo da situação social e das necessidades das classes em ascensão ou em declínio, diversas coisas que permaneciam latentes ou eram dadas como perdidas são trazidas à luz do dia e despertam para uma nova vida. (1979, p.18)

Quantos Shakespeares ou Da Vincis foram apropriados e reapropriados em diferentes momentos históricos com finalidades distintas? O homem em toda sua história busca sempre se superar, quer ser mais do que apenas ele mesmo, quer se entender, quer um mundo que tenha significação ou um novo mundo? Nessa busca de desenvolver-se inserido em um meio, isto é, como ser social, a arte com sua capacidade de difundir ideais e experiências torna-se o ambiente possível para tal desenvolvimento. A arte, produto do fazer artístico e, portanto, do trabalho, provoca mudanças no homem e no meio, pois traz em si o sentido da transformação por intermédio da criação. Segundo Fischer (1979, p.20), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo e em virtude

da magia que lhe é inerente”. A arte ajuda o homem a sonhar mais, a imaginar outros mundos possíveis.

E qual o papel da arte hoje, além de nos fazer ir além do que imaginávamos possível? Considerando que vivemos em um mundo pautado pela visualidade onde a comunicação de massa se dá através das imagens, nada mais necessário que nos apropriar dessa linguagem visual. Segundo dados divulgados por Barbosa (1991, p. 34) “82% da nossa aprendizagem informal se faz através da imagem e 55% desta aprendizagem é feita inconscientemente”, isto quer dizer que ao exercitarmos o olhar, estaremos desenvolvendo nossa capacidade de compreender o mundo e interpretá-lo. Nas palavras de Duarte Junior (2010), para além dos modos sensíveis (ou estéticos) de se captar o real na construção de sujeitos mais plenos, a educação do sensível não pode prescindir da arte. Ele argumenta que o objeto artístico está em um degrau acima de toda a estimulação estética que a realidade nos oferece, pois, segundo o autor (2010, p. 140) “a arte, mesmo falando primeiramente ao corpo todo, não se restringe às sensações, pressupondo um bom grau de significação, vale dizer, de abstração”. É esta construção do estético (percepção sensível) que compreende o estético (percepção artística), que interessa para a educação de um olhar crítico e problematizador da realidade.

Nesse sentido, investigar o que contribui com a construção do olhar do artista pode apontar inúmeras possibilidades de pensar uma educação estética por meio da arte, esta que está diretamente ligada à humanização da própria existência. Marx em seus **Manuscritos Econômicos e Filosóficos** (1844), já dizia que os sentidos são meio de afirmação e autoconhecimento do homem, sendo que este se afirma no mundo não apenas pelo pensamento, mas por todos os sentidos.

No que diz respeito ainda à contribuição da arte para uma educação que forme indivíduos criativos, que compreendam outras formas de estar no mundo, Duarte Junior (2010, p.185) considera que

(...) o indivíduo criativo não é aquele que simplesmente resolve uma questão, em geral proposta por outrem, mas sim aquele dotado da acuidade e da sensibilidade para descobrir um problema, uma inadequação, um mau funcionamento, uma possibilidade de melhora ali onde todos os outros não veem qualquer dificuldade.

Convicta dos argumentos que enfatizam a capacidade da arte em contribuir com o desenvolvimento humano em todas suas dimensões, as páginas que seguem desvelam a construção do olhar de uma artista que parte de suas próprias experiências para formar-se como educadora e aprendiz.

Santos, SP. Cidade portuária, fumaça de carros
e vapor de maresia, descanso e labor.

Dezenove de novembro de 2012, bairro do Valongo.



FIGURA 1

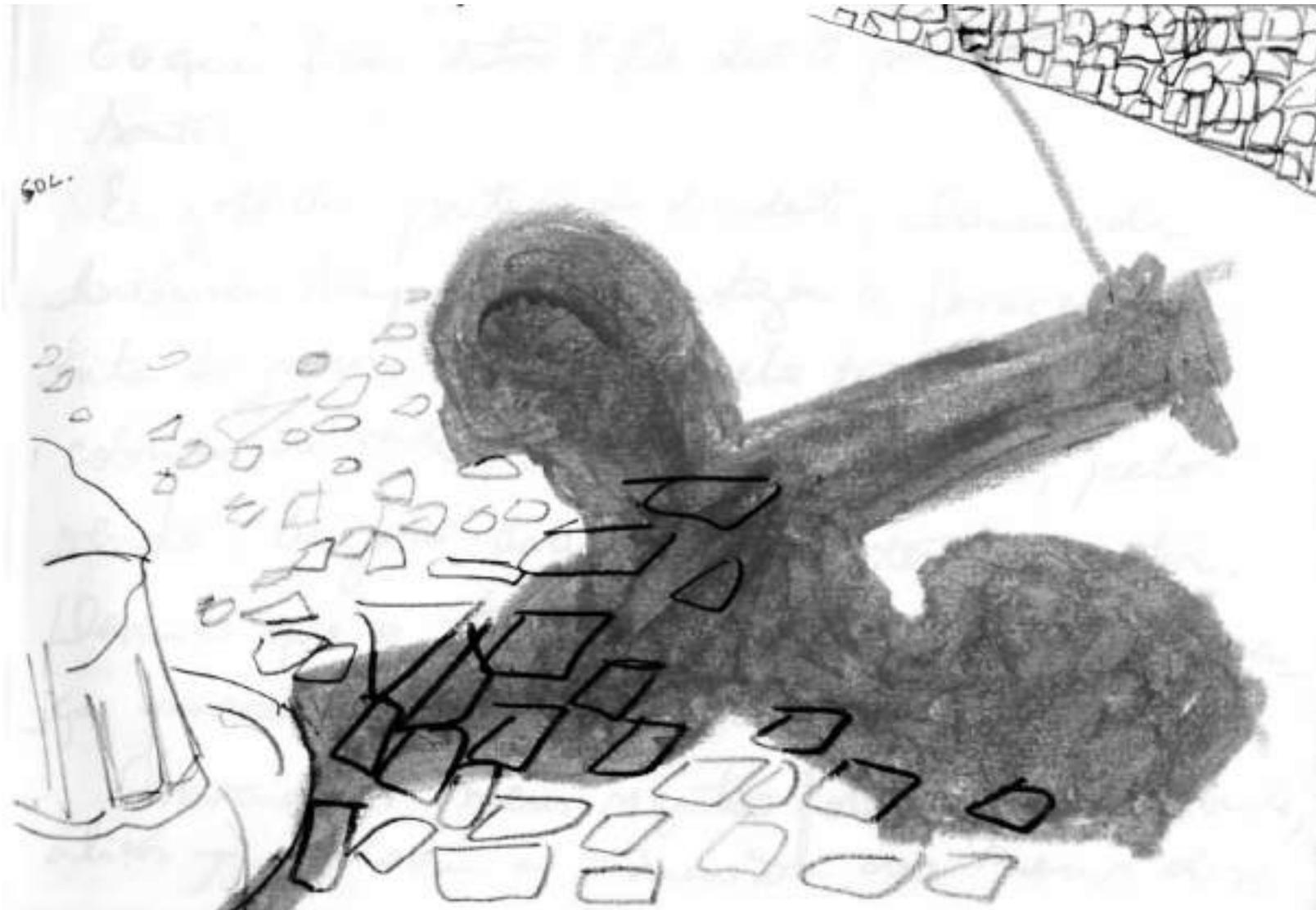


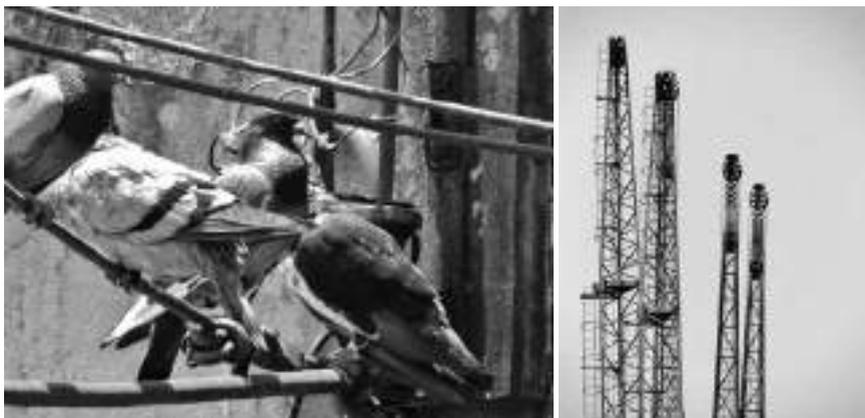
FIGURA 2

O olhar do artista: ver já é uma função criadora que exige atenção¹

1. Referência ao texto “Há que ver toda a vida com olhos de criança”, 1953, do artista francês Henri MATISSE. In: MATISSE, Henri. Lisboa: Ulisseia, 1984, p. 328.

Eu gosto da parte histórica, outros veem como decadente. Sempre me hipnotizou a ferrugem, a tinta da parede descascada pelo tempo, mofada, colorida de verde e marrom pela água, pelo vento. Eu gosto daquilo que o tempo pintou. Daquilo que o tempo tomou para si. Onde a ausência é o resquício da presença.

Observando os meus registros fotográficos, de onde, aliás, saiu a maioria dos meus desenhos e pinturas, ficaram eternizados pela imagem captada no fotograma, montes de coisas velhas jogadas no chão, escadas enferrujadas, poças d’água em galpões abandonados, plantas crescendo de sulcos na parede, manchas de goteiras na pintura, andaimes empilhados, vidros quebrados emoldurados por ferros enferrujados, plantas crescendo entre velhos trilhos, cordas cheias de graxa,



FIGURAS 3A E 3B

O olhar atento para a simplicidade está amparado pelas experiências estéticas que cada um que olha pode vivenciar em seu percurso. Galeano (2012) fala sobre isso quando conta a História a partir de pequenos momentos, ao escrever sobre “A arte e a realidade”, uma história que tem como protagonista o cineasta argentino Fernando Birri, em uma locação em Cuba para a filmagem de um conto de Gabriel García Márquez. Relata que acompanhava o diretor no local, e ele, Birri, estava empolgado com a veracidade de uma “gaiola desmantelada, leprosa, mordida pela ferrugem e por uma imundície antiga” (2012, p.49), quando percebe o cineasta furioso ao deparar-se com o tal objeto de cena limpo, reformado e pintado de dourado. O homem, pescador local, designado a cuidar do *povoado de cinema* disse que “não podia permitir que metessem naquela gaiola imunda um homem bom como ele” (2012, p.49). A frase, dá sentido ao texto, explicitando a distância entre as diferentes formas de apreensão e representação da realidade, que nesta história do escritor uruguaio, apresenta-se a partir das formas que envolvem diálogos entre a arte e realidade, entre o belo e o feio, entre o novo e o velho.

Como Galeano, que expõe metaforicamente as distintas formas de simbolização e construção social do conhecimento a partir da relação entre três sujeitos, o pescador, o cineasta e o narrador-observador, num determinado contexto, Vigotski (apud Braga, 2010) concebe que o plano externo é feito de interações entre os sujeitos e com o mundo, mediadas por instrumentos, signos e outros sujeitos, sabendo-se que essas interações são a base para o estabelecimento do plano interno. Ou seja, na perspectiva de Galeano e Vigotski, externo e interno vinculam-se e completam a constituição do sujeito em uma perspectiva histórico-cultural.

As experiências que os sujeitos acumulam, no decorrer de sua história, possibilitam e determinam as futuras experiências que terão ao longo da vida. Aqui neste texto serão destacadas aquelas que, provenientes do contato com a arte, contribuíram na formação de um sujeito que enxerga outras possibilidades de lidar com o mundo, que está disponível para o imprescindível e para a transformação do meio.

O exercício de refletir sobre experimentações com arte, registros sobre arte e produções artísticas contidos em três Cadernos de Artista, revelam a constituição de um processo formativo por meio da arte e portanto, da criação. É uma possibilidade material de preservar essa memória.

Acredito que o que é velho traz a memória da existência, evidencia a história, o homem e o meio. Memória, segundo o **Dicionário Houaiss** da língua portuguesa, significa capacidade de lembrar; recordar de algo passado; reforça que toda ação concreta

2. SUZUKI, Clarissa. **E o que ficou, então?**, 2012, ensaio fotográfico em Santos/SP.

do tempo deixa como lembrança marcas da existência, sendo que a vontade e a capacidade de recuperar memórias perdidas é um ato de libertação, uma experiência de transfiguração, de reconhecimento dos processos dialéticos que compõem o mundo e tudo que está nele. É quando reconhecemos o aprendido, desaprendemos e caminhamos para a transformação. Tanto assim, que Marcuse (apud Alves, 1984) chega a se referir à função subversiva da memória, pelo seu poder de reconhecimento, de libertação dos resultados imediatistas, de combate à alienação.

Por exemplo, o resgate das experiências através da memória, no processo de formação de um artista ou um artista/educador, propicia um “passeio por suas paisagens internas”, passagem que pego emprestado da artista/professora Regina Machado e que, segundo ela, é uma “oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido naquele momento. É como se pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar (...)” (Machado, 2004, p.28). Isso significa que um passeio por experiências com a arte pode produzir novos conhecimentos, pode ressignificar outras paisagens externas.

E a memória das paisagens externas? E suas marcas da existência? Seu desgaste natural é temporal ou atemporal? Quantas histórias as paredes guardam? Quais olhares atravessaram as janelas? Tudo que vemos é real? Até onde podemos enxergar sem a nossa imaginação?

>>

FIGURAS 4 E 5





A natureza expande sua força esgueirando-se pelos sulcos do concreto, e o espaço armado aprisiona a natureza de pedra.

A riqueza visual que essas paisagens transpiram são elementos constantes na constituição da minha poética. Uma poética do que é visualmente marginalizado, catalogado como inútil na sociedade de consumo. O olhar que subverte a lógica de padrões de beleza e de uso. O olhar crítico que capta a historicidade da paisagem da cidade de Santos em São Paulo, esta que denuncia a ascensão de uma classe em um período de prosperidade econômica devido à atividade portuária local, seguido do seu declínio, ilustrado pelas ruínas no entorno do porto.

Do olhar curioso à poética do olhar, sou guiada pelas palavras de Salles (2011) e faço-me consciente de que a poeticidade não está nos objetos observados, mas no processo de transfiguração desse objeto. Em **Gesto inacabado**, a autora trata objetivamente o tema *olhar transformador* no processo de criação, processo este que é visto como seleção de determinados elementos que são recombinações, correlacionados, associados e, assim, transformados de modos inovadores. Nesse texto, a autora enfatiza o papel transformador desempenhado pela percepção do olhar sobre a realidade externa à obra em construção.

A consciência desse olhar curioso deve se fazer presente no percurso formativo de um educador que passa por experiências com a arte e, mais além, deve ser um dos objetivos pedagógicos do trabalho do artista/educador. Para que uma aula de arte se liberte da previsibilidade de resultados, o que, por sua vez, empobreceria a diversidade inerente à produção artística, precisa apostar nesse olhar que o artista desenvolve quando busca nas paisagens o inesperado.

É importante salientar que esse olhar não se configura isoladamente, estará sempre condicionado às experiências anteriores desenvolvidas no seio de determinados grupos culturais. Isso quer dizer que a transfiguração do que é visto não se limita à experiência pessoal de cada um, mas está ligado a uma cadeia de signos compartilhados por determinados grupos sociais.

Foi refazendo/refletindo os caminhos da cidade de Santos, usando a bússola de Salles, constituindo minhas imagens internas, que percebi por que me interesse por tudo que o tempo tomou. O olhar já está poetizado, são sempre as mesmas linhas, manchas, rasgos. Eu vejo beleza onde ela, aparentemente, não está presente.

Um dos objetivos da investigação dos três Cadernos selecionados contendo minhas produções é compreender como as pessoas definem seus gostos, suas escolhas quando desenham, pintam ou fotografam, enfim, quando estão a exercitar outras formas de olhar o mundo e poetizá-lo.

Diálogos íntimos: memória, espaço e tempo no processo de criação

Resolvi voltar ao Porto de Santos e ao Valongo, bairro histórico, para reativar minha memória criativa. Sentir o sol queimando a ferrugem, o cheiro do óleo misturado com o do sal do mar, o cheiro do lixo; tocar com os olhos as estruturas e as pessoas do lugar certamente traria as sensações que contribuiriam na construção de outras imagens, outros textos.

Essa vivência do lugar, amparada por minhas memórias, é um indicativo do processo consciente que o artista opera para alcançar os resultados do seu trabalho. E, indo mais além, o artista consciente dos mecanismos que provocam sua ação criadora terá mais possibilidades de alcançar seus objetivos, poderá experimentar diferentes procedimentos cognitivos, configurando um processo de construção de conhecimento. Nesse caso específico, voltar ao lugar que acionou a produção pode ser concebido como uma forma de pesquisa de campo que ao invés de recolher anotações, recolhe imagens e sensações. Aí, o percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um processo de autoconhecimento (Salles, 2011).

No momento em que compreendemos que nossas experiências provocam desafios cognitivos que se desdobrarão em novas formas de conhecimento, reconhecemos que somos artífices de nós mesmos e sujeitos da nossa formação.

Como exemplo, cito Chaplin, que em sua obra autobiográfica **História da minha vida** contando sobre uma entrevista em que perguntaram como lhe ocorriam as histórias para seus filmes, respondeu que somente depois de muitos anos descobriu que as ideias surgiam em consequência do intenso desejo de concebê-las:

Provocada por esse desejo, a mente se torna uma espécie de torre de observação à espreita de incidentes que possam excitar a imaginação – música, crepúsculos, qualquer coisa, enfim, pode ser a imagem capaz de inspirar uma ideia. Quando descobrimos um assunto capaz

de estimulá-la, elaboramos os pormenores e desenvolvemos tal ideia, ou, se isso não é possível, descartamo-nos dela e procuramos outra (1964, p.209).

O depoimento do artista revela o quanto procedimentos que acessam a memória criativa são importantes como exemplos do que se fez e do que é possível realizar, a partir da reflexão das suas próprias experiências.

Ao escrever sobre o projeto poético em um movimento criador, Salles (2011, p. 45) afirma que um projeto estético tem caráter individual e localiza-se em um espaço e em um tempo que inevitavelmente afetam o artista, como registros da sua inevitável imersão no mundo que o rodeia. O artista russo Wassily Kandinsky (2000, p.27) complementa “toda obra de arte é filha de seu tempo e, muitas vezes, mãe de nossos sentimentos”.

Vigotski (apud Smolka & Magiolino, 2010) em uma palestra para professores sobre imaginação e criação na infância, em 1930, escreveu um trecho que é quase uma transcrição das palavras de seu conterrâneo russo:

Todo inventor, até mesmo um gênio, também é fruto do seu tempo e do seu ambiente (...). Nenhuma invenção ou descoberta científica pode vir à luz antes de terem aparecido as condições materiais e psicológicas necessárias à sua manifestação.

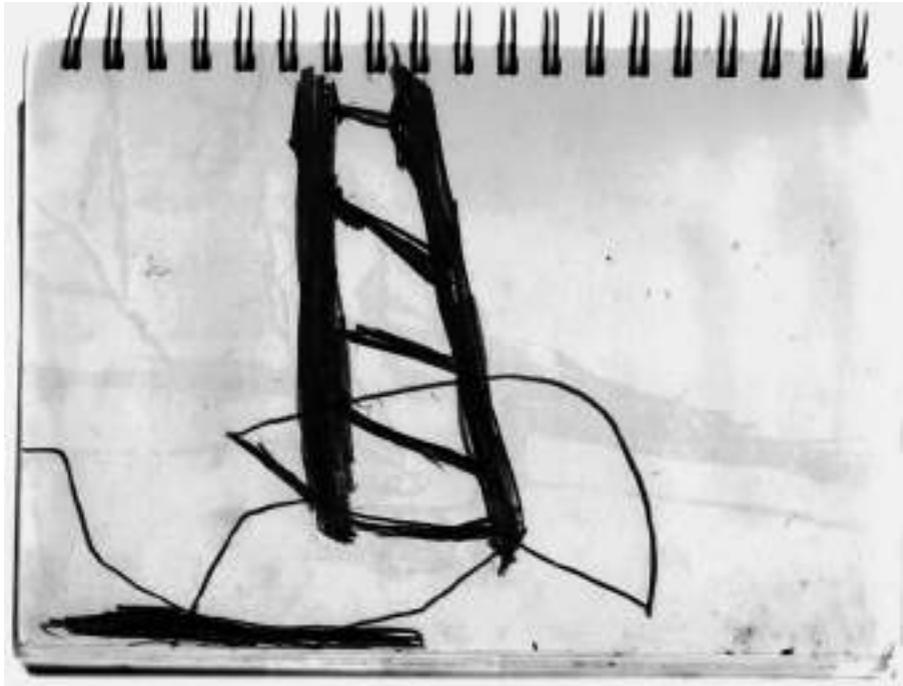
São as palavras de Salles, Kandinsky e Vigotski que traçam esta concepção histórico-cultural aqui abordada, pois acredito que é no conjunto social, a partir das contribuições de outros artistas e pensadores que partimos para produzir o novo.

É nesse sentido que quando nos voltamos para a arte dentro da escola, precisamos ter consciência da necessidade de o professor estar preparado na teoria e na prática para lidar com o imprevisível, munido de suas experiências para lidar com novas situações. Somos nutridos pelo ambiente que habitamos, interferimos, relacionamo-nos, reagimos. Contudo, a partir de que momento esse tempo e espaço passam a pertencer à obra?

No meu caso, o tempo e o espaço passam a pertencer à obra quando eu corro e recorro a eles como integrantes da própria obra, quando o retorno ao lugar torna-se essencial para que o processo aconteça, isto é, haja uma reaproximação com a experiência vivida, uma releitura dela mesma. No Caderno de Santos aconteceu exatamente assim. Passei o olho por todas as imagens, queria escrever sobre o processo, mas faltavam os cheiros, a sujeira, o calor do sol. Foi necessário estar no espaço para que o lugar fosse acessado nas minhas memórias.

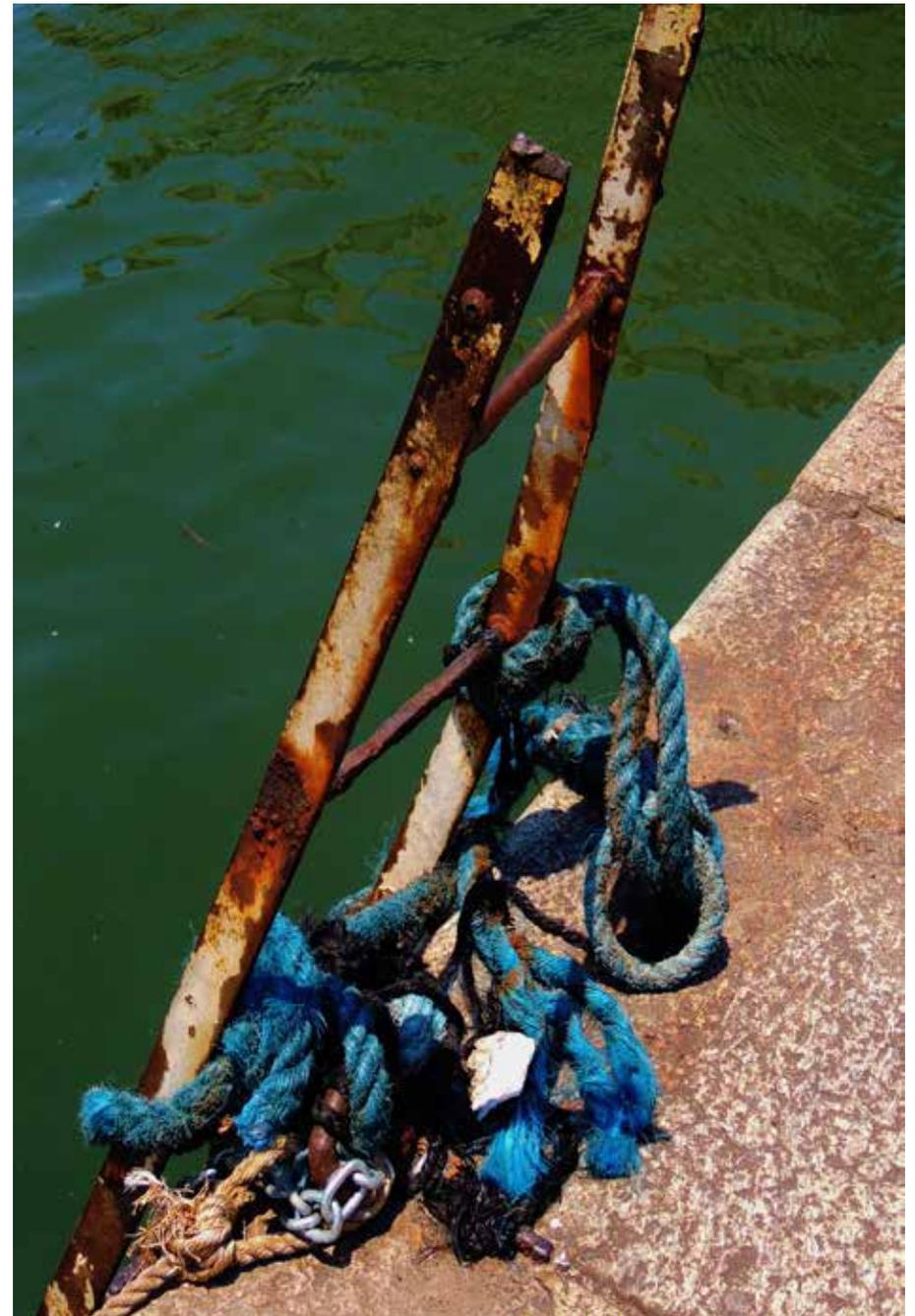
Vivências significativas como a relatada no parágrafo anterior, estimulam os sentidos, provocam a cognição. São, traduzidas para um contexto escolar, uma possibilidade de envolver os estudantes nas propostas de trabalho, podem ser um convite à aventura do conhecimento. Imagine sentir cheiros, olhar imagens, tocar objetos, ouvir sons estranhos com a intenção de criar uma situação de aprendizagem?

Uma parte do porto de Santos está aqui.



>>

FIGURAS 6 E 7



Cheguei ao porto, o calor batia na plataforma de concreto, o cheiro de óleo e da ferrugem marrom estavam lá. Outras imagens foram se formando, eu refiz umas já existentes. Realmente eu já havia estado ali. Deu-se a continuidade do trabalho.

O processo está sendo o mesmo: estar no lugar, enquadrar paisagens, registrar situações. Das fotos saem desenhos, manchas de cor, pinturas, reflexões sobre essa poética da criação, o registro de todo um processo.

Por que eu não desenho no local? São muitas as sensações para registrar...

Regina Machado em seu livro **Acordais – Fundamentos Teórico-poéticos da arte de contar histórias** descreve, através de um exemplo de um músico erudito que ouve música indígena, a disponibilidade interna e externa que devemos ter para que outros tipos de experiência, além daquelas que já catalogamos, ressignifiquem nossos conhecimentos a cada nova experiência.

Nesse caso, haveria flexibilidade, a imaginação estaria contribuindo para uma aprendizagem genuína, a aprendizagem daquela pessoa e que só pode ser daquela pessoa, porque seu ato de conhecer só se realiza para ela enquanto um conjunto de suas imagens: a cor, o peso, a textura, a luminosidade, os sabores, os cheiros, enfim, a forma e a densidade, que, naquele instante, juntos, se ordenam para dar sentido à sua experiência de aprender. (MACHADO, 2004, p.32)

Sair e estar em um lugar com a intenção de tomá-lo como parte de um processo de criação artística provoca a cognição, desperta todos os sentidos, é quase como entrar em um transe. Ali você entende a atemporalidade. À luz das palavras de Machado, as imagens se ordenam para dar sentido à experiência de aprender.

Nesse sentido, me questiono: Como em 45 minutos de aula podemos valorizar o processo criador que é a aprendizagem? Apesar de não ser uma condição ideal de trabalho, para que efetivamente algo aconteça em uma aula de Arte, o educador precisa ter muita clareza dos seus objetivos pedagógicos e entender que cada criança tem seu tempo de criação/aprendizagem e, portanto, valorizar o processo é tão importante pedagogicamente quanto a exposição de um produto.

Quando todos os sentidos estão ocupados, nos resta parar e usufruir do conjunto de sensações, da experiência singular que só o momento vivido pode propiciar. Dewey (2010, p.143), chama esse movimento de *impulsão* e afirma que toda experiência, seja ela de importância ínfima ou enorme, começa com uma impulsão, isto é,

um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares. É a ânsia de alimento da criatura viva em contraste com as reações da língua e dos lábios que estão envolvidas no deglutir; é o voltar-se do corpo como um todo para a luz, como o heliotropismo das plantas, em contraste com o acompanhar uma luz particular com os olhos.

Entendo ainda, a partir da descrição desse movimento, que os comportamentos criativos dos indivíduos baseiam-se na integração da ação consciente, dos sentidos e dos aspectos culturais. Quando diante de uma práxis intencional, organizada, com propósitos objetivos, o ato criativo assume proporções largas ao ponto de alterar os comportamentos do próprio ser que agiu, configura-se como uma experiência cognitiva.

Olhar posteriormente uma fotografia captada neste enredo revela outros detalhes, permite que se reconstrua o que o fotograma ignorou, permite que se continue a percorrer o espaço em volta da fotografia (do enquadramento), sem que de fato esteja registrado, mas, sim, construído na memória visual de quem esteve lá.

Um artista não pode escrever sobre um processo de criação que não esteja vivo dentro dele. Cecília de Almeida Salles está ao meu lado nestes escritos, quando esclarece em “Diálogos íntimos” do livro já citado:

Uma mente em ação mostra reflexões de toda espécie. É o artista falando com ele mesmo. São diálogos internos: devaneios desejando se tornar operantes; ideias sendo armazenadas; obras em desenvolvimento; reflexões; desejos dialogando. São pensamentos que, às vezes, são registrados em correspondências, anotações e diários. (2011, p.50)

Nesse sentido, um artista tem todos os registros dos diálogos, seja enquanto imagem, escritos, notações musicais, vídeos ou gestos e, a partir dessas materializações, tem a possibilidade de distanciar-se dos processos que envolvem a criação e culminam em suas obras. Pode compreendê-los, organizá-los ou sistematizá-los com a intenção de estabelecer relações lógicas, desvelando-se artífice de si mesmo, responsável por sua formação e pelo reconhecimento de sua identidade.

Destaca-se no trecho o potencial de um Caderno de Artista como um espaço que armazena devaneios e livres associações e, além disso, um meio fértil para que o instante criador se materialize.



FIGURAS 8

O tempo interno e o tempo externo: percepção, memória e imaginação

Olhar cuidadosamente para o mesmo lugar após dez anos mostra que o tempo no lugar passou. O Valongo não é mais o mesmo. Eu fiquei assustada, talvez decepcionada. Aquele frontão cheio de janelas com o fundo de céu e nuvens, não existia mais. Aquela era a imagem fundamental dentre as que eu tinha recolhido anteriormente. Sempre me recordava dela por seu aspecto estético, pelas marcas do tempo, quantas histórias teriam por trás daquelas janelas? Colocaram concreto atrás, paredes, pisos, janelas. Aquele lindo frontão, inspiração de inúmeras séries de imagens, estava se transformando em um museu do Pelé.

Não que seja contra a transformação dos lugares, mas não há museu que dê conta da beleza daquela única parede com janelas e céu. É como o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, projeto de Oscar Niemeyer, quem consegue olhar qualquer obra depois de adentrar aquele monumento arquitetônico com paredes de céu e mar? O MAC flutua sobre as ondas cariocas e tem pendurado em um de seus lados a imagem da cidade do Rio de Janeiro com o Pão de Açúcar.

No Valongo, eu imaginei o vento passando entre as janelas, lembrei das pombas pousando dentro das molduras. Agora eu vi concreto, telas de proteção para tijolos e ferro armado. Nem reconheci o lugar que estava procurando.

Recorrendo às sensações que foram despertadas e registradas através dos desenhos e fotografias em 2002 e depois em 2012, posso afirmar, a partir da observação do conjunto dos dois Cadernos, que a imaginação é uma ação rica em momentos emocionais, pois nos dois instantes que me coloquei à disposição para imaginar, criar formas e cores, tive diversas sensações que marcaram a minha vivência no lugar. Atendo-nos a esta produção aqui exposta (2002/2012), podemos localizar proximidades plásticas nas escolhas de formas e enquadramentos, cores e traços, tensão e repouso, tanto do olhar quanto dos gestos.

Um filme de rolo passava em minha cabeça... parecia que estava em um cenário e tudo estava prestes a acontecer, como nos filmes de Georges Méliès³.

3. Georges Méliès foi diretor e produtor do cinema francês, criador dos efeitos especiais e das técnicas do stop-motion.



FIGURA 9

Ao mesmo tempo que minha decepção com as mudanças físicas tecidas ao longo do tempo influenciou meu modo de ver, condicionou outro jeito de agir. Aqui, pude presenciar visualmente o princípio fundamental da dialética em que tudo está submetido a um processo constante de mudança, movimento e desenvolvimento. Tudo surge de coisas e dá origem a outros processos. Dessa forma, a memória resgatou um conhecimento adquirido e foi a propulsora da imaginação na criação de novos trabalhos.

Até aqui, olhar cuidadosamente para meus cadernos de Santos revelou formas de perceber e de me relacionar com o meio, deu visibilidade a aspectos emocionais implicados no processo da imaginação e, principalmente, apresentou-me os cadernos como importante arquivo da minha memória criativa, pois eles guardam registros importantes para o reconhecimento do meu percurso como artista, desvendam problemas e resoluções estéticas, revelam traços de identidade e personalidade através das minhas escolhas.

E como essa experiência se traspõe para a sala de aula? Eu acredito que o artista/educador, consciente do processo, contribuirá para que seu aluno também possa vivenciá-lo ao proporcionar, por exemplo, o contato estético com produções artístico-culturais distintas, apresentando formas de resolver esteticamente um trabalho. O respeito aos traços de identidade e personalidade são salvaguardados quando produções são orientadas atentamente e exista o respeito às diferentes formas de pensar e agir. Quando o educador propõe intencionalmente um espaço no qual o estudante possa refletir sobre a aula de Arte e seus trabalhos, concretiza o diálogo na construção da aula, valorizando a experiência artística que acontece no espaço escolar.



FIGURA 10

O instante decisivo no processo criador: a humanização do tempo

O momento certo ou o *instante decisivo* – com a licença poética de Cartier Bresson – é o momento no qual se está presente, no qual se é o sujeito e, ao mesmo tempo, o observador, dando sentido ao que se está registrando. Bresson, em seu livro intitulado com o nome desse seu bordão histórico, esclarece o sentido da presença do artista (o fotógrafo) e o momento exato da sua ação (a fotografia): quando *se alinha a cabeça, o olho e o coração*, o momento se eterniza.⁴

4. BRESSON, Cartier. **The Decisive Moment**, New York, 1952.

A teoria se concretizou na experiência com o lugar. Eu busquei o que não estava mais lá, não encontrei mais significado ao olhar para aquele prédio, futuro museu. Desabrocharam outras sensações. Outro momento.

Antes, a estrutura por si só bastava. Agora, presencio uma contradição: um museu que tira a beleza do lugar! O progresso chega, traz vidros, espelhos, novas vigas e aterra a beleza histórica da estrutura de madeira, dos azulejos pintados à mão, dos arabescos de ferro.

Esta ausência, obrigou-me a enxergar outros elementos, a reconstruir as experiências do passado e criar outras imagens. A imaginação é sustentada pela memória, por repertórios culturais, não age no vazio. O cineasta Akira Kurosawa (apud Salles, 2011) afirma que “talvez o poder da memória seja o responsável pelo crescimento do poder da imaginação”. Como eu poderia discutir sobre o potencial da imaginação, com um senhor que um dia pensou em um homem passeando nos campos de trigo de Van Gogh?⁵

5. Referência à cena do filme **Sonhos**. Dir. Akira Kurosawa. Warner. Japão/EUA, 1990.

Em seus conhecidos escritos sobre psicologia social, Ecléa Bosi (2003) reafirma que a memória é um trabalho sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. E acrescenta que esse tempo não flui uniformemente, que os homens trasladaram o tempo humano em cada sociedade e vivem-no de acordo com as possibilidades de sua classe.

Como ser social, posso dizer que a percepção coletiva abrange a pessoal, sofre as interferências da visão de classe e dos

discursos culturais, porém, creio que por meio da arte podemos remontar às trajetórias vividas, ampliar os meios de interpretação e intervenção no presente. Segundo Bosi (2003, p.53), “só os artistas podem recompor o contorno borrado das imagens, devolvendo-nos sua nitidez”. Bresson concorda.

Bosi traz a dimensão humana da memória, quando aponta para as experiências de vida dos indivíduos, obrigando-os a olhar a própria história em diálogo com outras, reconhecendo sua evolução em um determinado período, ou seja, fazendo-os perceber que são responsáveis por seu desenvolvimento humano.

Nesse sentido, podemos dizer que ao olhar a produção de um artista, estamos olhando para uma parte da (sua) história, pois é através de sua produção que o artista se comunica com o mundo, expressa ideias e pensamentos que estão diretamente ligados às condições do ambiente. Não obstante, um Caderno de Artista é um objeto que carrega intrinsecamente a historicidade, traz em suas páginas registros – por meio da palavra e da imagem – de instantes criativos e momentos específicos de uma produção: revela a sua condição humana.

O uso deste instrumento – o Caderno de Artista – no dia a dia da sala de aula, possibilitaria ao artista/educador uma reconciliação com a práxis criadora, com a reflexão sobre situações preciosas da aula, guardaria o registro de soluções para dificuldades cotidianas, enfim, contribuiria com a reflexão sobre sua práxis.

Toda vez que começo um Caderno, penso que o verei anos depois e já antecipo a sensação que sentirei quando olhar para ele daqui há algum tempo. Um Caderno de Artista é um objeto autobiográfico, é um documento histórico-cultural de grande valor para pesquisas futuras.

O instante decisivo do desenho no Valongo:
andaimes, ferros, tela de proteção,
emaranhado de linhas, o céu todo azul.

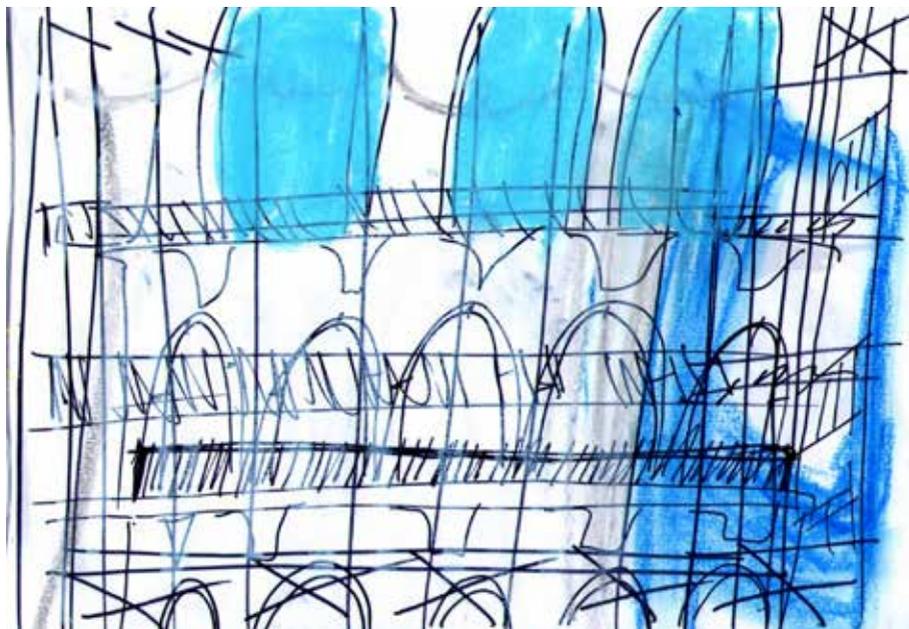


FIGURA 11

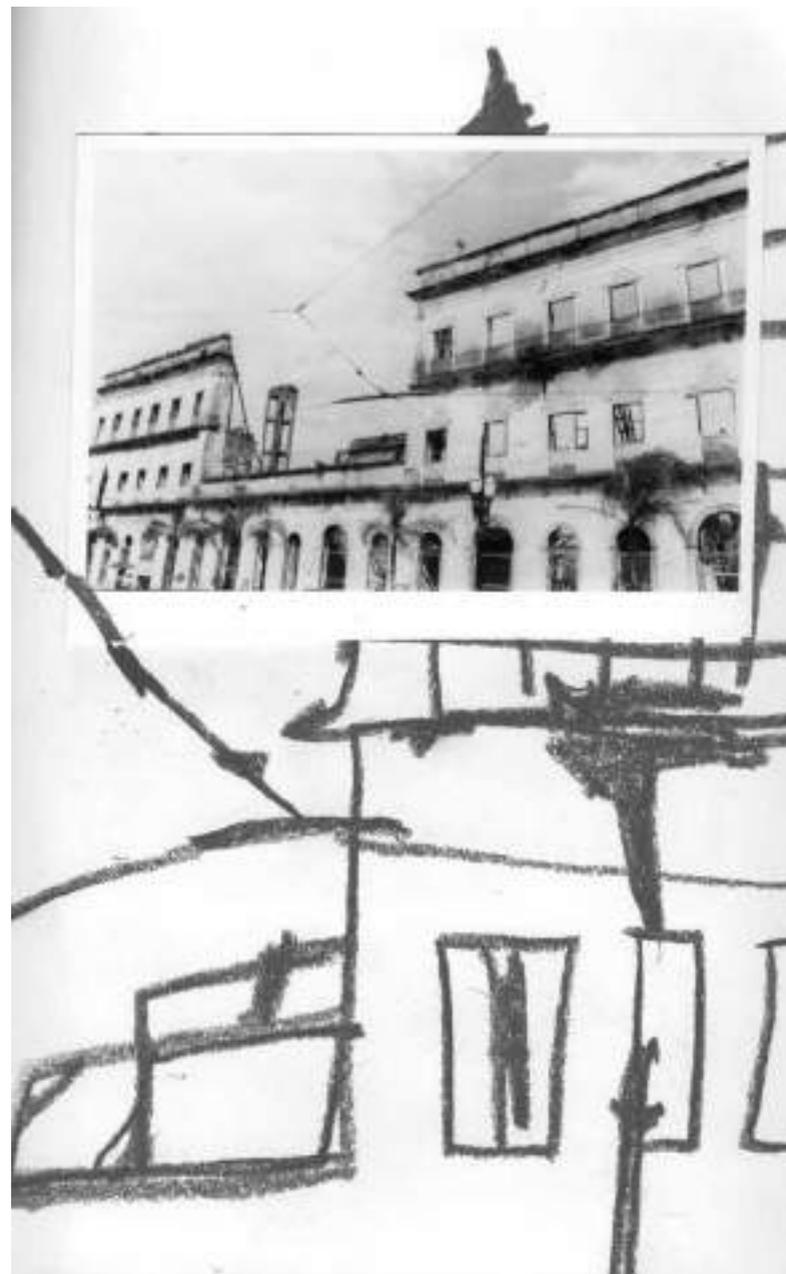


FIGURA 12



FIGURAS 13 E 14





FIGURA 15

As linhas parecem muito tensas para continuar, o gesto esgotado. A energia linear, plana e espacial é expressa pelas massas de giz pastel, pelos riscos de um lápis de ponta grossa, pela apropriação da folha branca como céu, talvez parede.

Nos desenhos anteriores, *a arte não reproduz o visível, mas torna visível*.⁶ O caráter imaginativo se oferece na precisão gráfica, na composição exata do conjunto dos elementos formais em que se baseia o desenho. A representação das coisas visíveis está no trabalho do artista em encontrar as linhas estruturais, em resgatar a essência vital do que se dispõe a representar com manchas, riscos, pontos, planos, traçados, movimentos para frente e para trás.

Paul Klee (2001) em seu livro de ensaios sobre a arte moderna, debruça-se sobre a “Confissão criadora” e utiliza as memórias das paisagens para caminhar por elas, descrevê-las a partir de detalhes e elementos naturais relacionando-os aos elementos formais das artes gráficas. Abaixo, uma transcrição que exemplifica esse diálogo entre as artes:

(...) Atravessamos um campo não cultivado (plano cruzado por linhas), depois uma floresta densa. Ele se perde, procura o caminho e descreve então o clássico movimento do cachorro correndo. Também já não estou totalmente sereno: na região de um novo rio há neblina (elemento espacial). Logo volta a ficar claro em torno. Carregadores de cestos voltam para casa com sua carroça (a roda). Entre eles, uma criança com cabelos cacheados (movimento em espiral). Mais tarde a atmosfera fica carregada e escura (elemento espacial). Um raio no horizonte (linha em ziguezague). Sobre nós, ainda restam estrelas (reunião de pontos). (2001, p. 44)

É o vocabulário das artes visuais que se funde com o vocabulário literário, onde um aglomerado de giz pastel em tons cinza torna-se um pássaro voando distante em um céu claro (folha do Caderno).

6. KLEE, Paul.

Sobre a arte moderna e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

O olhar em construção em uma perspectiva histórico-cultural

Compreender a construção de uma poética em uma perspectiva processual, viabiliza acompanhar modos de ação que não estão isolados, como pensam alguns pesquisadores ao separar objetos de estudo, pois torna-se necessário localizar esse processo em um contexto, concebê-lo como parte de um movimento onde aspectos sociais e culturais se cruzam e o desenvolvimento humano assume caráter dialético, vai da parte ao todo e no todo pode-se localizar a parte.

Em dois Cadernos, duas imagens.

A primeira, dos pés de pessoas sentadas no bonde que corre nos trilhos do Valongo. O bonde de madeira, aberto, em movimento. Foi possível capturar a nostalgia emanada pelo veículo quando busco nas minhas memórias o que aquela cena representa em consonância com o que quero registrar. O objeto em foco me despertou esses sentimentos. Era 2002.

A segunda imagem, um desenho do bonde dez anos depois. O bonde com as laterais cobertas com placas de metal, a frente com cara de peixe e inscrições do time de futebol local em todo o veículo. O jogador Neymar fez o time do Santos estar estampado orgulhosamente e literalmente na história. Outros já o fizeram também.

O novo bonde não desperta meu olhar poético, só faz lembrar dos rápidos movimentos do jovem jogador.

O que mudou nesses dez anos? Eu mudei, o bonde mudou, a cidade se transformou, o Caderno tem dimensões diferentes, o time dos Santos cresceu, as figuras que estampam a mídia são outras. Portanto, é nessa perspectiva histórica que nos desenvolvemos, experimentamos distintos jeitos de fazer, desejamos a existência reconhecendo-nos ou diferenciando-nos de outros. É desse movimento dialético que se configuram poéticas, emergem subjetividades, se afirmam identidades.

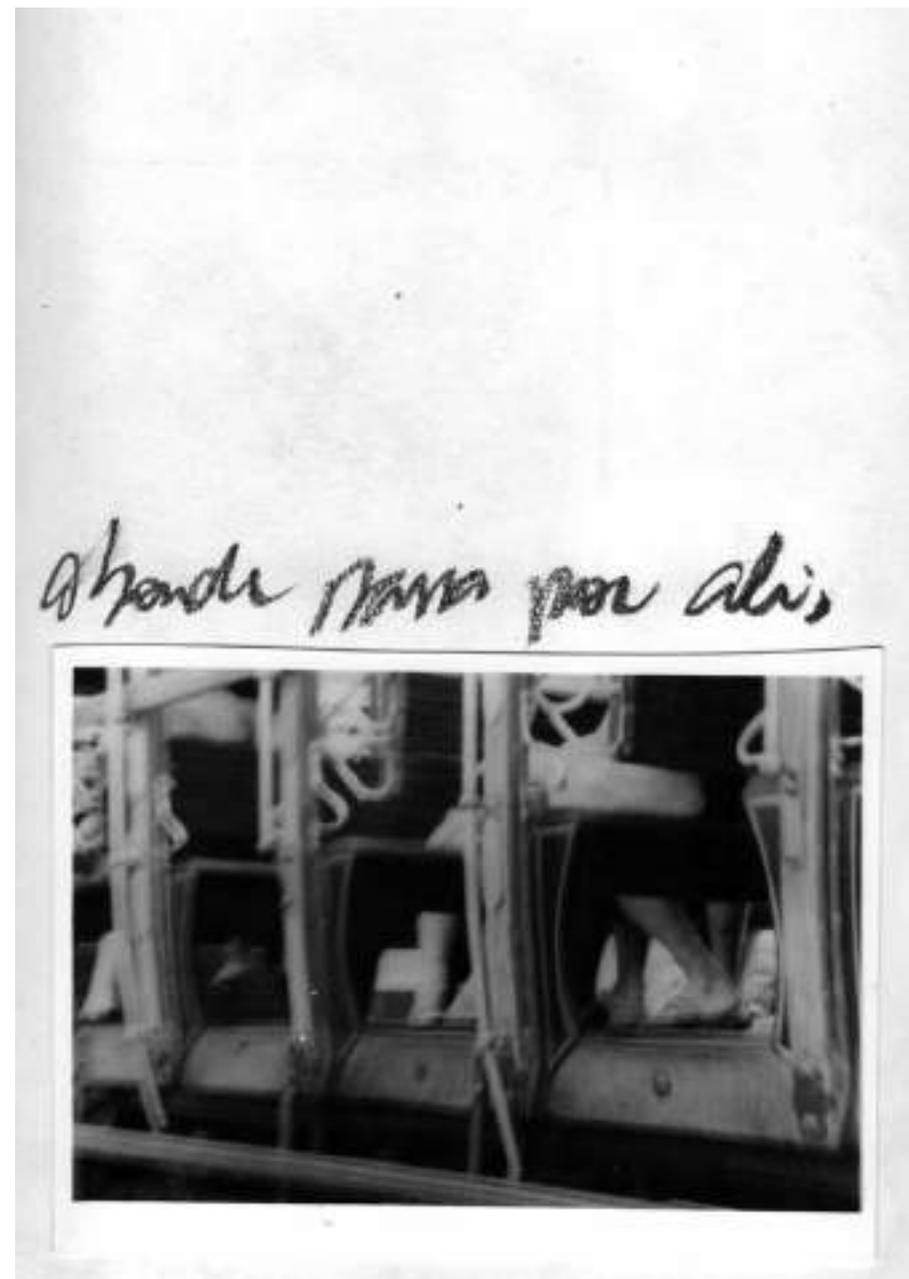


FIGURA 16

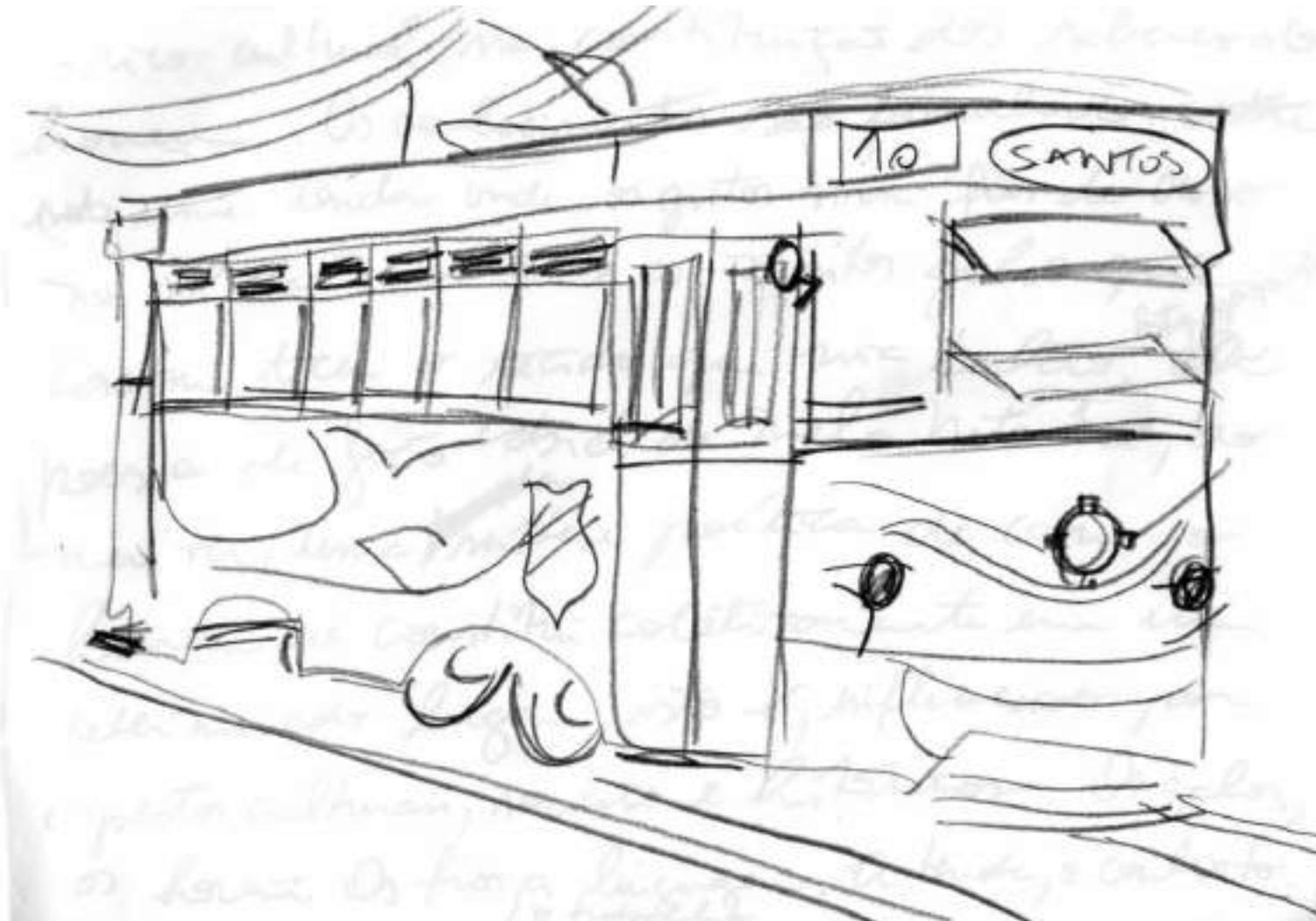


FIGURA 17

7. Texto publicado no periódico **Educação & Sociedade**, ano. XXI, n. 71, jul. 2000, com o título “Lev S. Vigotski: Manuscrito de 1929”. Traduzido do original russo, publicado no **Boletim da Universidade de Moscou**, Série 14, Psicologia, 1986, n. 1.

Quando Vigotski em seu “Manuscrito”⁷ publicado em 1929 fundamenta seus escritos na indissociável relação histórico-cultural da constituição das coisas e do homem, isto é, dos saberes do homem, acredito que ele traduz a relação temporal de construção do conhecimento expressa na concepção das imagens anteriores, pois são elas que evidenciam as mudanças tanto no lugar quanto no sujeito. Nesse texto, o pensador russo define cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, ou seja, cultura entendida como resultante das relações sociais e como produto do trabalho social. Nesse caso, as imagens do bonde em dois momentos diferentes da história podem ser concebidas como produtos resultantes das relações sociais estabelecidas pelo artista e frutos da sua ação social, que é a materialização visual do seu trabalho.

Há uma metáfora na história chinesa contada por Calvino (1990, p.67) que ilustra essa importância da materialidade e da temporalidade quando criamos uma imagem:

Entre as múltiplas virtudes de Chuang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma casa com doze empregados. Passados cinco anos não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar o décimo ano, Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou o caranguejo, o mais perfeito caranguejo que jamais se viu.

Aqui, falo do lugar de artista-educadora-aprendiz, que produz a partir das experiências e legados de outros trabalhos, de pensadores e artistas, reafirmando a importância do conhecimento sobre tudo que nos influencia e constitui a nossa prática em uma perspectiva histórico-cultural. À luz das palavras de Lisette Lagnado⁸ ao falar sobre os escritos de Helio Oiticica: “O que há de fabuloso aqui é que a gente entra em contato com um artista que não só escrevia teoricamente sobre o processo artístico dele, como também sobre a história da arte, sobre seus contemporâneos”.

Eu continuo minha viagem a Santos, convidei Mira e Miguel, meus contemporâneos, para irem também...

8. Entrevista cedida para o jornal **Folha de S. Paulo**, caderno “Ilustrada”, em 26/12/2000. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2612200007.htm>. Acesso em: 11 jan. 2013.

O dia que encontrei Mira Schendel: *mas que beleza de desenho*⁹

9. Referência à monotipia sem título de Mira Schendel que possui um círculo e a frase *ma che bellezza di disegno*.



10. SCHENDEL, Mira. **Sem título**, 1956, monotipia (óleo sobre papel arroz), 47x23cm, Museu de Arte Moderna de São Paulo. In: Marques, Maria Eduarda. **Mira Schendel**. São Paulo, Cosac & Naify edições, 2001, p. 67.

FIGURA 18

Todo artista encontra interlocutores em seu caminho. No início, no desenho e na fotografia, eu tive dois: Mira Schendel e Miguel Rio Branco.

A primeira, nascida em Zurique, Suíça, foge do cerco nazista que assolava a Europa e desembarca no Brasil em 1949.

O outro, espanhol, oriundo de Las Palmas de Gran Canaria, vive no Brasil.

Mira foi minha parceira no início da graduação, período em que estamos procurando entender quem somos e o que estamos fazendo ali e quem sabe, o que queremos com nosso trabalho. Estudantes de arte, instigados pelas possibilidades de dialogar com o mundo através da sua poética, encontram várias referências na história da arte e outras ao seu lado, na sala de aula. É um percurso com milhares de ramificações, são artérias que conduzem pensamentos. Tornamo-nos íntimos de linhas, traços, espaços, estilos, conceitos, afeiçoamo-nos a uns, rejeitamos outros. E vem o problema: Qual o meu estilo? Qual o meu discurso? Momento difícil, para quem acabou de ganhar a maioria.

A tradição na arte, o desenho verossímil, o rigor técnico ainda se fazem presentes no espaço de formação artística. É difícil negar os grandes mestres do Renascimento e do Neoclassicismo. Aqueles que se distanciam desses conceitos, esbarram no desencorajamento à produção, desistem de experimentar dentro de sua própria poética.

Ainda bem que um dia esbarrei com Mira no corredor do Instituto de Artes¹¹. Ela parecia solitária no ambiente da modernidade artística. Era uma figura singular, tinha uma expressividade mínima, sua figura e o espaço que a circundava eram uma coisa só.

Ela caminhava em passos fortes e precisos, deixava um rastro de linhas pretas em um chão branco que se confundiam com as linhas arquitetônicas e arestas do espaço. Não eram somente linhas retas, havia registros de ruídos misturados a outros elementos gráficos.

Eu estava achando tudo muito curioso, resolvi segui-la. Percebi que quanto mais nos afastávamos do Instituto de Artes, mais meus rastros ficavam parecidos com os seus. Eram marcas no espaço, registros dos caminhos expressivos. Desde aquele momento, percebi que havia encontrado meu caminho, caminho tortuoso, diferente daquele trilhado pelos grandes mestres das artes maiores. Ainda bem que Mira guiou-me até o meu desenho. Ela diz:

*- Meus desenhos são feitos para serem vistos e não falados. A obra de arte tem de falar por si mesma.*¹²

Compreendi que a beleza de um desenho está na intenção do gesto impresso no papel. Um bom desenho ressalta a essência do que está sendo representado, o que falta é completado pelo receptor. Um gesto simples, único, contém a experiência de muitos gestos anteriores. Um desenho pode trazer a boniteza na simplicidade dele mesmo.

11. Do ano 2000 ao ano de 2005, fui aluna da graduação no curso de Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas no Instituto de Artes da UNESP, campus de São Paulo.

12. Palavras da artista In: MARQUES, Maria Eduarda. **Mira Schendel**. São Paulo: Cosac&Naify, 2001, p. 27.

13. Idem. Mira um dia me falou: “o traço deve brotar da barriga, e não simplesmente da mão”¹³, eu percebi, então, que o gesto criador traduz a personalidade do sujeito.

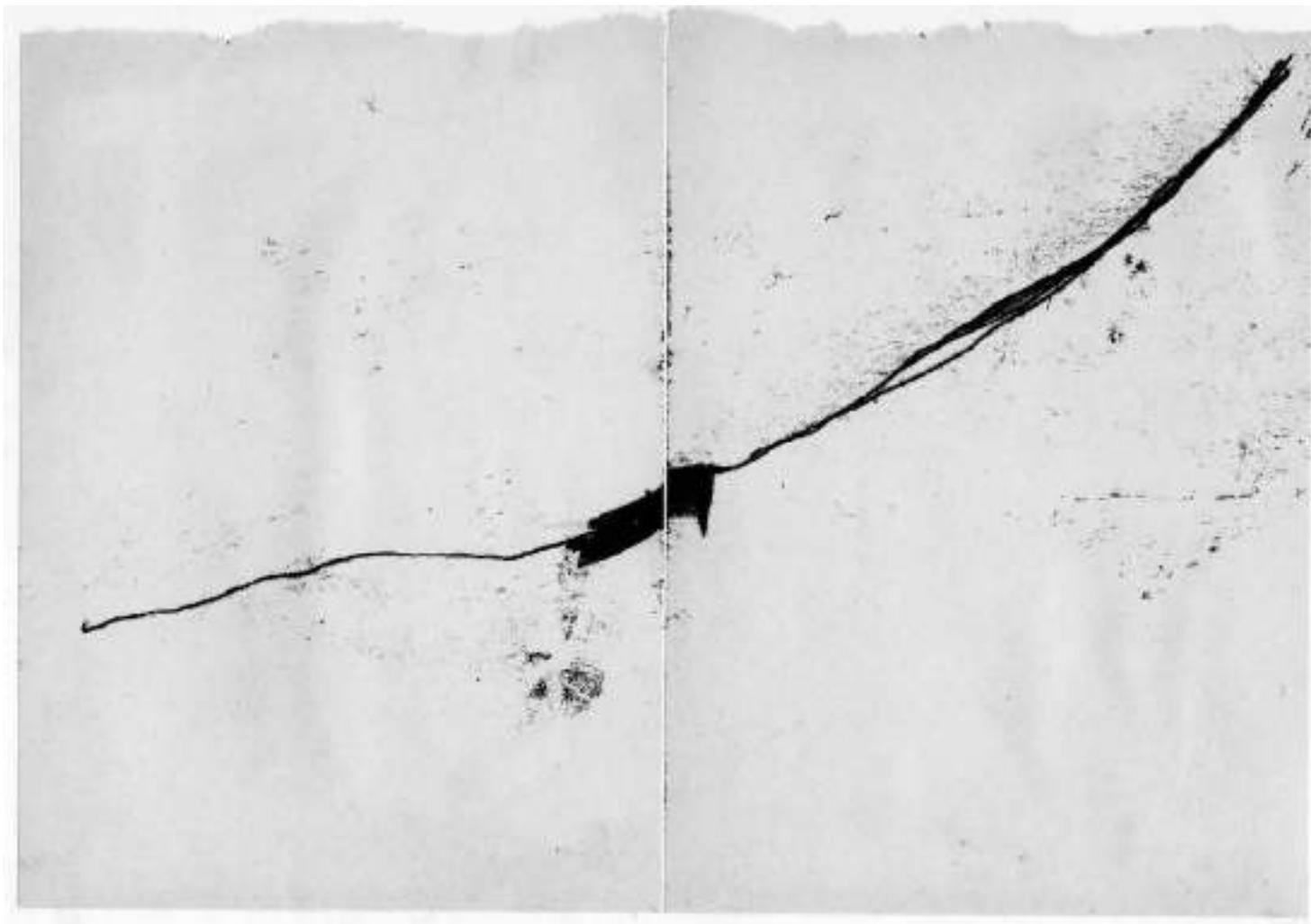


FIGURA 19



FIGURA 20

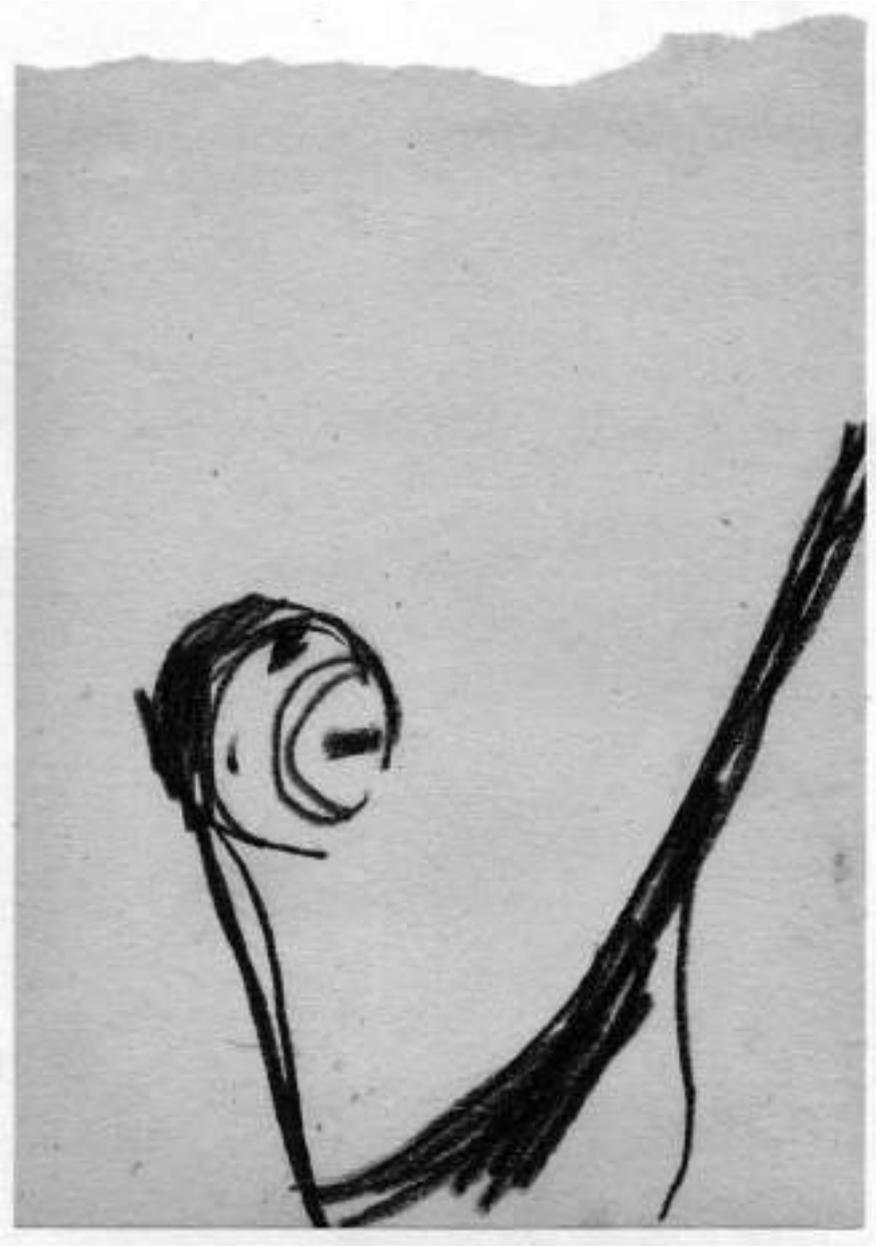
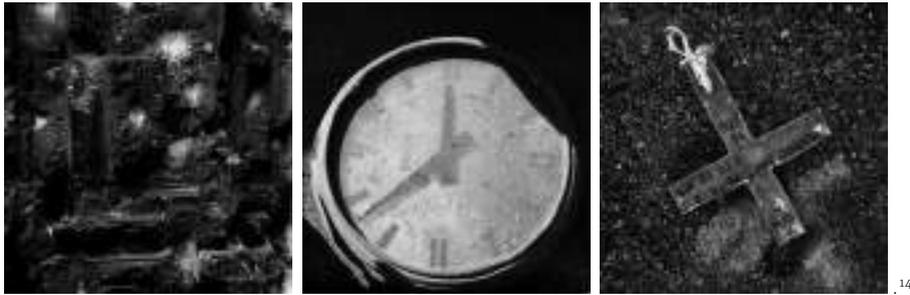


FIGURA 21



FIGURA 22

O dia que encontrei Miguel Rio Branco: olhares cruzados



14. BRANCO, Miguel Rio. **Silent Book**. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.

Um buraco na parede. O desgaste dos tijolos, o reboco em pedaços. Uma porta se abre. Uma casa, o céu tem matizes azuis e vermelhos e roupas no varal. No chão avermelhado, uma faca quase sem lâmina, cabo de madeira. Um homem de chapéu preto está sentado com as mãos no rosto, esconde-se. No espelho, o reflexo de homens com luvas de boxe. Suor, músculos, uma luz amarelada. Corpos retorcidos feito tecidos, um demônio puxa uma mulher seminua. O vermelho: cabrito, globo da morte, saco de areia, costura, músculos, cicatriz. A textura da pedra sob uma grade de ferro envelhecida, pequenas flores vermelhas pisoteadas no chão. Suor, pele, seios, força, carmim. Um rosto costurado, desfigurado. Pelo, espelho, corte. Grades enferrujadas, orixás em frente a um prato de carne crua. Mão, areia, pernas, pés. Duas facas sobre a mesa, vermelho, uma almofada de carimbo. No mesmo espaço, dedos num pé encardido, cansado. O vidro está embaçado, a parede imunda e as garrafas empoeiradas, quebradas no chão ao lado de uma seringa. Sujeira. Frestas, reflexos, olhar. Uma corda esticada por um nó através de uma buraco na parede de pedra. Pedra, relógio, crucifixo: tempo. Teias que envolvem uma maçaneta, mofo, manchas azul cobalto, pedras, um preservativo usado no chão. Redenção. Fumaça entre os dedos do pé de um trabalhador sobre uma areia vermelha. Pele, pelo, fio. O tempo passou nesse

lugar, o vento trouxe a sujeira e um ovo branco. Fotos, bola de ferro, memória, arroz, vestido de noiva. A mão enfaixada de um boxeador ao lado da parede cinza. Infiltração, manchas, mofo, uma pintura verde e amarela. A poeira cinza nas teclas brancas do piano, um órgão, arte sacra, uma celebração. Uma fera salta um círculo de fogo na arena de um circo, tudo está vermelho. Um touro caído, um toureiro, um corpo feminino em movimento, um homem, Cristo. Escultura, peito, costas, anjos, peito, costas. Uma pintura escura exhibe uma mulher com os seios expostos. Em um lugar escuro, um homem sentado atrás de uma mesa, a parede está toda marcada. Manchas esverdeadas, um rabo seco de tubarão. Sacos de areia, formas orgânicas, fungos nascem do chão. Patas de cavalo, o pelo encosta no chão úmido, úmida é a rede de peixes no final do dia na praia. Negro. Vultos de homens lutando, treinando, suando, olhando. Negro.¹⁵

Acordo assustada, suada, quase sem fôlego. Estava sonhando? Recordo-me de um livro que não tinha palavras, as fotografias, uma após a outra, enunciavam uma narrativa. Eram como metáforas visuais sobre a vida e a morte, os desejos humanos, a passagem do tempo, o sagrado e o profano. O silêncio era absoluto, mas as imagens tinham muito a dizer, dialogavam entre elas, eu costurava página por página. Lembro-me do homem que me trouxe a linha em uma agulha, olhou no fundo dos meus olhos, atravessou a minha alma em silêncio. Seu nome era Miguel.

Eu nunca mais esqueci desse dia em que acordei de repente, da agulha que costurou páginas e imagens. Tomei gosto pela costura, pela pintura, então, resolvi estudar fotografia. Comecei a perceber que podia construir narrativas sem escrevê-las, que podia registrar histórias sem contá-las, que podia pintar sem tinta. Contudo, eu necessitava organizar as imagens, visualizá-las em uma sequência, grudá-las em algum lugar, pois eu não podia perdê-las...

<
FIGURAS 23A,
23B E 23C

15. A partir da leitura visual do livro **Silent Book** de Miguel Rio Branco, criei uma narração linear que vai descrevendo suas fotografias, uma releitura por meio das palavras.



FIGURAS 24A E 24B



FIGURAS 25A, 25B E 25C



FIGURAS 26A, 26B E 26C

Um percurso criativo e a abordagem dos Cadernos

Nunca olhamos para uma coisa apenas, estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos.

John Berger

Caminhar com um olhar crítico nas alamedas do meu percurso formativo nas artes visuais, colocou-me frente à necessidade de criar formas artísticas na construção do texto, fruto da análise de três objetos que contêm momentos da minha produção artística: Cadernos de Artista que produzi nos primórdios da minha formação (2002 e 2003) e outro que produzi no início desta pesquisa (2012).

A escolha pelos Cadernos de 2002 e 2003 está vinculada às experiências significativas registradas que, por sua vez, propiciaram ricos registros expressivos, pois contemplam momentos fundamentais na minha formação como artista: primeiro, as saídas para fotografar em Santos no intuito de recolher imagens para o curso de fotografia que fazia no Senac/SP; e depois, as vivências vinculadas ao ateliê Espaço Coringa, que frequentava semanalmente para produzir e discutir a minha produção e de outros artistas sob a orientação do artista/educador Fabrício Lopez. Uma das vivências decorrentes das atividades do ateliê foi uma ação em conjunto com o Ateliê Piratininga em Santos intitulada “Ação na Pagu”, que tinha como objetivo agrupar artistas interessados em realizar, por meio de práticas artísticas, uma investigação da região do centro velho de Santos e suas relações históricas, geográficas e humanas, sendo que, os trabalhos produzidos durante a Ação foram expostos na Oficina Cultural Pagu. Nesse sentido, a cidade de Santos é um lugar que compõe minha memória afetiva e criativa desde os princípios da minha formação, por isso, não poderia ter escolhido Cadernos mais importantes.

Neste percurso de pesquisa que desencadeou novas reflexões estéticas e produções, a partir da análise dos dois Cadernos, um dado interessante foi a necessidade de criar outro Caderno durante o processo visual de investigação. A seleção e a análise das produções dos Cadernos suscitaram outras imagens, contribuindo na criação do terceiro Caderno, o que criei durante as investigações e no retorno à cidade litorânea no ano de 2012.

Foi um desafio nascido de um compromisso com os fenômenos de transferência desse conhecimento específico, o conheci-

mento artístico, que tem outras qualidades distintas das de um texto científico. Em **Psicologia da arte** (1999, p. 34), Vigotski reafirma esse procedimento na verificação de que “a poesia ou a arte são um modo específico de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta, só que o faz por outras vias”, ou seja, a arte difere metodologicamente da ciência pelo modo de vivenciar, acessando outros canais perceptivo-sensórios que se desenvolvem no decorrer do processo de produção de conhecimento.

Essa forma de investigação propiciou uma abordagem criativa, um resgate do instante criativo-imaginativo materializado através de elementos gráficos, entre eles, linhas, manchas e cores guardadas nos Cadernos. Portanto, foi a necessidade de ter outra abordagem na sua análise que fomentou o surgimento do Caderno de 2012, contribuindo para a conclusão de que esse objeto aciona um processo criativo a partir da identificação do sujeito com ele, pois passa a ser um espaço possível para acomodar as emoções imediatas, as relações que surgem entre o artista, o meio e o suporte, os seus sentidos e a sua razão, dando vazão a sua poética.

Ostrower (1977, p. 39) trata desse processo de identificação com uma matéria quando, ao ater-se às especificidades da criatividade passando pela ampliação da imaginação criativa, reitera que ela “nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas”. Para Ostrower (1977, p. 32), “o imaginar seria um pensar específico sobre um fazer concreto”, ou seja, ao ter um Caderno em mãos como materialidade de trabalho, o artista tem possibilidades ou impossibilidades que orientarão sua ação. Dessa forma, o processo que estaria voltado para si, volta-se para o concreto, para o enfrentamento da materialidade. E é nesse sentido também que entendo que a apropriação pela arte de um espaço tão singelo, como um caderno, pode ser uma forma de recepção da expressividade latente do ser humano.

Quando um artista vira professor e ganha um caderno

16. Neste texto, usaremos palavras sinônimas para designar o docente de Arte. Sendo assim, nesse contexto, elas têm o mesmo valor filosófico e social: artista/educador e professor de Arte. Sabemos que esses termos dentro da história da arte/educação brasileira tem implicações políticas e pedagógicas, porém, nesta pesquisa, salientamos a importância do professor que vivencia a arte como artista, considerando a importância do exercício artístico em sua formação acadêmica e para suas ações escolares.

Reconhecer e identificar o que fundamentou o próprio processo de formação orienta a ação do artista-educador¹⁶, quando este organiza os princípios de sua práxis. Como na minha história, que ao evidenciar a importância do conhecimento histórico da arte através da produção de artistas como Mira Schendel e Miguel Rio Branco, reconheço-os como interlocutores na construção do meu discurso poético.

Essa postura de conceber os conteúdos da história da arte como parte de um processo de formação em arte e, nesse contexto, parte da reflexão da minha própria experiência pessoal em diálogo com as teorias presentes no campo do ensino da arte no Brasil, tem como exemplo a Abordagem Triangular defendida por Ana Mae Barbosa desde a década 90, na qual a autora propõe “uma postura metodológica para o ensino da Arte baseada no modo como se aprende Arte, isto é, integrando o fazer artístico, a leitura desse material individual e dos fazeres de outros e sua contextualização no tempo” (BARBOSA; SALES, 1990, p. 7).

O processo de construção consciente da prática do artista/educador 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, ocupam o mesmo papel social na escola e no ateliê.

Há pesquisas, como a de mestrado de Mattar (2002), que constata 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, o artista/educador 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 a sua práxis foram por ele inventados para fazer frente às suas necessidades de criação e organização, em suas futuras proposições em sala de aula.

Referências Bibliográficas

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. (Org.). **O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984. p. 22-30.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação Iochpe, 1991.

_____; SALES, Heloisa Margarido (Org.). **Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, 3º**. São Paulo: MAC/USP, 1990.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Ed., 2003.

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.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAPLIN, Charles. **História da minha vida**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Ed., 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1979.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

KANDINSKY, Wassily. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

LEV S. Vigotsky: Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

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

MARQUES, Maria Eduarda. **Mira Schendel**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

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.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

RIO BRANCO, Miguel. **Silent book**. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.

_____. **Entre os olhos, o deserto**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2011.

SALZSTEIN, Sônia. No vazio do mundo. In: _____ (Org.). **No vazio do mundo**: Mira Schendel. São Paulo: Marca D'Água, 1996.

_____. Resistindo ao presente. In: **MIRA Schendel a forma volátil**. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1997.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotsky. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

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.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, Lev. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Lista de figuras

Figuras 1, 2, 8, 11, 13, 14, 15 e 17

SUZUKI, Clarissa. Do caderno **Santos – I**, 2012, desenho, 20x14cm cada (dimensão do caderno).

Figuras 3A, 3B, 4, 5, 7, 22, 25A, 25B, 25C, 26A, 26B e 26C

SUZUKI, Clarissa. **E o que ficou, então?**, 2012, ensaio fotográfico em Santos/SP.

Figuras 6, 20 e 21

SUZUKI, Clarissa. Do caderno **Desenhos do Porto**, 2002, desenho, 18x25cm (dimensão do caderno).

Figuras 9 e 10

SUZUKI, Clarissa. Do caderno **Desenhos do Porto**, 2002, fotografia, 18x25cm (dimensão do caderno).

Figuras 12 e 16

SUZUKI, Clarissa. Do **Caderno de 2003** (série “Valongo”), fotografia e desenho, 14x21,5 cm (dimensão do caderno).

Figura 18

SCHENDEL, Mira. **Sem título**, 1956, monotipia (óleo sobre papel arroz), 47x23cm

Figura 19

SUZUKI, Clarissa. Do caderno **Desenhos do Porto**, 2002, monotipia, 18x25cm (dimensão do caderno).

Figuras 23A, 23B e 23C

BRANCO, Miguel Rio. **Silent Book**. São Paulo: Cosac & Naify, 1997. (fotografias do livro)

Figuras 24A e 24B

SUZUKI, Clarissa. **Valongo**, 2002, ensaio fotográfico em Santos/SP.

II

o
c a d
e r
n o
d
a
a r t
i s
t a
e d u
c a d
o r a



Clarissa Lopes Suzuki

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação

II – O caderno da Artista/Educadora

São Paulo, 2014

PROJETO GRÁFICO

Daniella Domingues

REVISÃO

Ana Maria de M. Viegas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suzuki, Clarissa Lopes

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação / Clarissa Lopes Suzuki. -- São Paulo: C. L. Suzuki, 2014.

254 p. : il. + composto por 4 cadernos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Arte 2. Educação 3. Escola pública 4. Caderno de Artista 5. Construção do olhar I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Arte-educação

o
c a d
e r
n o
d a
a r t
i s
t a
e d u
c a d
o r a

São Paulo, 2014

[O texto a seguir é resultado de um percurso de luta e amor e constitui-se a partir dos registros de um Caderno de Artista/educador produzido no segundo semestre de 2012 durante as aulas de artes em uma escola municipal.]

2

Escrevendo
as páginas da
experiência:
olhares à escola

O olhar de um(a) educador(a) sobre o contexto escolar, 14
Olhos que guiam: inquietações sobre a Organização Escolar, 20
Olhe ao redor: o lugar que ocupamos na escola, 26
Lugar INcomum: a aula de arte é um espaço coletivo de aprendizagem, 32
Os caminhos de Lygia são a pista do Hot Wheels: provocando a imaginação,
ressignificando conhecimento, 38
Dar sentido aos sentidos: percursos da percepção criadora, 46
Até onde eu consigo olhar..., 54

Referências Bibliográficas, 58

Lista de Figuras, 61

São Paulo, SP. Cidade cinza, caixa de concreto.
Automóveis e pedestres respiram poluição, suas artérias
estão entupidadas, o medo petrifica seu coração.

Vinte e três de julho de 2012, zona Sul.



FIGURA 1

O olhar de um(a) educador(a) sobre o contexto escolar

Na verdade, nenhuma sociedade se organiza a partir da existência prévia de um sistema educativo, o que implicaria na tarefa de concretizar um certo perfil de ser humano que, na sequência, poria a sociedade em marcha. Pelo contrário, o sistema educativo se faz e se refaz no seio mesmo da experiência prática de uma sociedade.

Paulo Freire

O professor deve se deixar provocar pelas perguntas das crianças.

Rubem Alves

O escritor e educador Rubem Alves durante entrevista no programa **Provocações** da TV Cultura, analisava criticamente o sistema educacional brasileiro e abusava do seu repertório de boas metáforas para fazê-lo. Em um determinado momento, ele disse ao entrevistador que há tempos estava ruminando uma ideia que era a de propor um currículo diferente voltado para as crianças e que ele partiria da CASA delas. Continuou explicando. No seu projeto, dentro de uma casa, por exemplo, no banheiro, falaríamos sobre a água, sobre as louças, sobre os dejetos, sobre o desperdício, sobre o meio ambiente. Dali, seguiríamos para outros espaços.

Eu assistia àquele senhor dos seus 80 anos falando esperançosamente de ideias criativas, poéticas e completamente sensatas para transformar uma estrutura escolar, que há algum tempo deixou de olhar para as crianças, ao institucionalizar os saberes presentes no seu cotidiano, se pensarmos a escola conforme o lugar que tem como um dos seus propósitos a socialização do conhecimento elaborado. Realmente, professor, temos muito o que fazer. A escola precisa reinventar-se, quebrar o vidro opaco que ignora os saberes cotidianos das crianças...



FIGURA 2

Ouvir as proposições criativas de Rubem Alves almejando uma transformação radical no *sistema de ensino* (expressão, aliás, consagrada pela CF 88 – Constituição Federal de 1988 – em lugar de *sistema nacional de educação*), me fez visualizar a bolha que separa culturalmente a escola da sociedade e a estrutura enferrujada que a sustenta.

É na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20/12/1996) que esta organização educacional está expressa. Na interpretação de Muranaka & Minto (2002, p.46), “implica o sistema, pois, ao serem definidos em termos nacionais os fins e os meios da educação, indicam-se tanto os rumos como os meios através dos quais os objetivos serão atingidos”. Alguns pesquisadores, como os citados anteriormente ou até mesmo Saviani (1997, p.59), questionam a mudança dos termos, pois argumentam que ao se tratar do termo *educação* nos dispositivos legais, estamos lidando com um conceito abrangente que implica a articulação de inúmeras áreas ligadas aos direitos sociais, havendo, dessa forma, um comprometimento maior com a humanidade e a cidadania; enquanto o conceito de *ensino* previsto na Constituição de 1988 é mais restrito e, neste caso, reduzido à instituição escolar.

Antes ficasse somente nas páginas dos referidos documentos as contradições e a ausência do Estado em relação à educação pública, porém, o que vivenciamos diariamente nas escolas é o exercício da política neoliberal, que permite que direitos básicos como a educação pública de qualidade não contemple a grande parte da população que frequenta a escola pública. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2012¹, “Nos 192.676 estabelecimentos de educação básica do País, estão matriculados 50.545.050 alunos, sendo 42.222.831 (83,5%) em escolas públicas e 8.322.219 (16,5%) em escolas da rede privada”.

Esse fenômeno neoliberal que guia as políticas econômicas capitalistas em escala mundial interfere diretamente nas políticas educacionais, pois estão ligadas a um projeto de país que delega às instituições sociais a manutenção do *status quo*, isto é, no caso das instituições educacionais, a difusão de padrões de comportamento e obediência que favorecem o controle social.

À luz das pesquisas históricas de Anderson (2003, p.9), onde ele afirma que os idealizadores dessa concepção neoliberal partem do princípio de que qualquer intervenção do Estado nos mecanismos de mercado “é uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”, compreendemos a ausência de políticas públicas que qualifiquem o cotidiano escolar de professores e estudantes.

A ausência do Estado em prol de uma “liberdade política”, traduzida para o cotidiano da escola, pode ser percebida de inúmeras maneiras, quando analisados os aspectos estruturais, organizacio-

nais e humanos. Nesta parte do texto, tentaremos enunciar alguns desses aspectos a partir das reflexões registradas por um dos sujeitos pertencentes ao universo escolar: o professor. Há a clareza que dentro de uma unidade escolar coexistem milhares de sujeitos, dezenas de situações, infinitas experiências, porém, estamos tratando de uma área específica do conhecimento e suas contribuições para o desenvolvimento humano por meio do contato com a arte. E, como não poderia deixar de ser, as contribuições reflexivas que traçarão estes escritos serão as de um artista/educador.

Para qualificarmos essas reflexões sobre a estrutura e a organização escolar, como as experiências cotidianas presentes neste espaço e especificamente na aula de Arte, utilizaremos como diário de classe um Caderno de Artista, por entendermos que esse tipo de caderno potencializa a autoria do professor, acolhe a reflexão e a criação e, diferentemente de um diário de classe comum, apresenta uma forma de construir o conhecimento de outro jeito, menos científico, mais poético, por meio do fazer artístico. A humanização, deixada de lado pelas políticas neoliberais que priorizam as necessidades do mercado e não as das pessoas, torna-se um dos objetivos da práxis pedagógica quando anunciamos a educação pela arte no espaço escolar.

Vendo e ouvindo Rubem Alves falando sobre suas memórias e suas ideias sobre a literatura e a educação no documentário **Rubem Alves, O Professor de Espantos**², registrei uma das explicações mais sensíveis sobre o significado e o potencial humano da arte, mais especificamente da poética: *Poética é aquela palavra que tem uma lição com a carne, o verbo se fez carne, então eu escrevo alguma coisa que é carne, aí as pessoas se comovem*.

A definição metafórica do que a arte pode alcançar no ser humano é o que nos interessa como possibilidade provocativa no âmbito escolar. Deslocar um procedimento das artes visuais que amplia as formas de fazer, isto é, encontra na poética o caminho de explorar o conhecimento, legitima o Caderno de Artista como espaço de pesquisa e criação artística e o sugere como possível ferramenta de subversão frente aos dispositivos educativos impostos aos professores e estudantes na estrutura escolar.

Como no I-Caderno desta dissertação, que para analisar as possibilidades e potencialidades de produção de conhecimento utilizou como objeto de estudo cadernos produzidos por mim em minha produção artística, no momento que dissertamos sobre a escola, teremos um caderno de artista/educador que ocupou o lugar do *famigerado* diário de classe, um instrumento burocrático, estéril, formador, produzido durante um semestre do ano letivo de 2012, em uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Paulo, localizada na Zona Sul da cidade.

2. Documentário **Rubem Alves, O Professor de Espantos**. Dir. Dulce Queiroz. TV Câmara. Brasil, 2013.

1. Documento oficial disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Acesso em: 17 jul. 2013.

A palavra *famigerado* é emprestada do cômico “Famigerado”, de Guimarães Rosa (1988), em que o adjetivo que nomeia o conto é o motivo de diálogo entre duas personagens de universos distintos – o cavaleiro Damásio e um médico – onde o primeiro atravessa léguas e serras para pedir ajuda a um homem esclarecido, pois havia ficado desconfiado das intenções de um *Moço do Governo* que foi visitá-lo e proferido tal palavra (famigerado) e pede explicações ao doutor e este, por sua vez, incomodado com a força primitiva do tropeiro escolhe a definição que causaria “menos problemas” a ambos, pois famigerado pode tanto ser utilizado como elogio, como para semear a discórdia. No referido conto, a curiosidade é o motor da relação entre os dois homens.

Inspirados pelo curioso cavaleiro Damásio de Guimarães Rosa, que desconfia de um agente do governo e por esta inquietude lança-se em busca do conhecimento, os resultados obtidos com a nossa pesquisa-ação partem da curiosidade e das reflexões despertadas pelo Caderno de Artista que produzi sobre as aulas de Arte que ministrei no segundo semestre de 2012.

Inspirado pela poesia de G. Rosa, um diário de classe carrega um duplo sentido no significado de seu significante.



FIGURA 3

Olhos que guiam: inquietações sobre a Organização Escolar

A organização da educação nacional está disposta no Título IV da LDB, do Art. 8º ao Art. 20, sendo que cabe à União, representada pela figura do Ministério da Educação (MEC) como órgão centralizador, a competência normativa sobre todos os sistemas de ensino. É o inciso IV, do Art. 9º da LDB, que são tratadas as questões que nos interessam, como o estabelecimento de competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, com a colaboração dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, cuja tarefa é delegada à União, e que nortearão *os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum*.

Portanto, é o MEC, por meio de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que decidirá o que se espera em termos gerais de competências cognitivas e intelectuais dos alunos. O que parece contraditório nessa tarefa é que, apesar das diversidades humanas presentes dentro de uma sala de aula, tanto entre os estudantes como entre os professores, e ainda, ciente dos diferentes tempos e desejos de aprendizagem dos alunos, temos um órgão externo que delimita como os sujeitos devem se desenvolver no espaço escolar. As necessidades locais e individuais deveriam orientar os currículos, pois só há aprendizado significativo quando as experiências individuais são ampliadas de sentido em diálogo com a cultura, portanto, nada mais eficaz que os próprios sujeitos do processo de aprendizagem responsabilizarem-se pelo que deve ser prioritário em sua formação.

E, apesar dos argumentos existentes sobre a necessidade de se estabelecer parâmetros de ensino em âmbito nacional, o que não deixa de ser importante, sabemos que tudo que for apontado será exigido e cobrado através de instrumentos avaliatórios externos, na maior parte das vezes sem criar condições necessárias para o cumprimento do que foi exigido e sem considerar as especificidades locais.

Atualmente, existem vários instrumentos de avaliação ex-

terna do rendimento escolar como o Saeb, a Prova Brasil e o Saresp, que são preparados por “especialistas” que se encontram fora do cotidiano da escola e, no geral, tem caráter conteudista e de aferição de produto. A partir das análises de Muranaka & Minto (2002, p.57) esses processos não têm ocorrido de forma tranquila e para isso levantam duas hipóteses centrais:

A primeira hipótese é a de que, por não termos (devíamos ter?) uma “cultura de avaliação”, resistiríamos a sua introdução. A segunda diz respeito ao fato de que, a rigor, tais exames não se tratam propriamente de avaliação no sentido mais amplo (diagnóstica, prognóstica, formativa e somativa), mas sim de mera aferição de graus de fixação de conteúdos num determinado momento, ou seja, uma aferição de produto e não de processo.

Apesar das necessárias colocações sobre a forma como está disposta na LDB a avaliação do rendimento escolar (ao invés do processo de ensino e aprendizagem) para a organização da escola, não é isto o que nos interessa neste momento. Apesar de a avaliação estar ligada ao ensino, devemos nos ater, principalmente, ao que diz respeito à elaboração e à execução das propostas pedagógicas, pois esta pesquisa apresenta uma ação pedagógica propondo os Cadernos como uma possibilidade de re-ação frente aos manuais pedagógicos formulados para professores e alunos, estes que regulam as aulas dentro das escolas públicas.

A esse respeito, podemos citar o Art. 12 e 13 da LDB que estabelece, respectivamente, as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, explicitando que a elaboração e a execução da proposta pedagógica cabe a eles. Diante desta “autonomia” re-grada, que nos foi dada pelas leis que regem a escola pública no país, e, conseqüentemente, na esfera municipal, passaremos a discutir a escola municipal paulistana, tomando como exemplo uma de suas unidades educacionais.

E, provocadas por estas colocações, algumas questões surgem da inquietação de uma educadora que, após dez anos de docência e militância dentro da escola pública, ainda se espanta com a arbitrariedade e o autoritarismo que promove a desumanização: Por que o aprendizado não parte das experiências do próprio sujeito? Por que seu conhecimento é marginalizado dentro da escola? Por que a capacidade de criar de professores e alunos é deixada de lado ao se estruturar o currículo?

Perguntas com tom de indignação me remetem aos poemas do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht (1983, p. 45), que escreve com palavras de esperança sobre a importância da indigna-

ção consciente em busca da mudança, em um poema que traz essa enunciação no próprio título “Nada é impossível de mudar”:

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.



FIGURAS 4 E 5

A CADEIRA NÃO CABE MAIS.
SENTAR NÃO CABE MAIS.
EM PÉ NÃO CABE MAIS.
PENSAR O QUE SE FAZ,
CABE MAIS, O QUE NÃO CABE MAIS.

Olhe ao redor: o lugar que ocupamos na escola

Construções verticais, muros altos, corredores estreitos, salas cheias de mesas e cadeiras, grades, mais espaços internos que externos repletos de portas e portões. Essa poderia ser a descrição de uma prisão, não fosse a presença das mesas e cadeiras indispensáveis nas escolas que estudamos ou trabalhamos.

Cadeiras e mesas enfileiradas, pressupondo ordem e controle, organizando o espaço e, conseqüentemente, os estudantes, é o panorama mais frequente nas salas de aula. Faço a ressalva de que embora eu sempre tenha tido a sorte de poder trabalhar em salas especificamente destinadas às aulas de Arte – espaços raros nas escolas públicas – ainda assim afirmo que duas aulas por semana nessa dinâmica não são suficientes para superar as vinte e tantas aulas assistidas pelos alunos sentados um atrás do outro. Esta é mais uma contradição da organização escolar: corpos cheios de energia são obrigados a permanecer adormecidos por horas na mesma posição. No entanto, essa imposição não é aceita tranquilamente, é combatida com resistência, conflitos, é o que costumamos chamar de indisciplina.

Quando imagino crianças juntas em um espaço amplo, a primeira imagem que me vem a cabeça é a de todas correndo umas atrás das outras, brincando, sorrindo, explorando cada metro quadrado disponível no lugar. Uma imagem incomum em uma unidade escolar, pois durante quase todo período em que estão na escola, permanecem sentadas na mesma posição, olhando para o mesmo lado da sala de aula: o lado da lousa. E por que há tanta diferença entre a idealização da imagem e a imagem real? Porque há tempos a escola deixou de ser um espaço de prazer para tornar-se o espaço da obrigação, determinando o conteúdo curricular antes de conhecer os seus jovens e as suas reais necessidades. Como já falamos anteriormente, o currículo é definido fora da escola por instâncias superiores, como o MEC, as Secretarias de Educação e as editoras especializadas em livros didáticos que são enviados pelo governo federal a todas as escolas do país.

Determinar o currículo antes de conhecer os estudantes e suas necessidades é uma forma autoritária de se posicionar frente a eles, é uma forma de desprezar as leituras de mundo³ existentes na escola, pois entendemos que uma educação que desperte a curiosidade e o desejo de conhecer não se realiza ignorando a realidade em que os estudantes estão inseridos, bem como suas formas de interpretá-la e expressá-la. A educação ao invés de seccionar, integra.

À luz das ideias de Freire (2004), acreditamos que o conteúdo curricular trabalhado na escola deveria partir de situações significativas da vida dos sujeitos, da problematização das situações e, dessa forma, serem organizadas com a intenção de explicar os problemas que a realidade apresentou. Neste contexto, é apresentado um conceito de currículo diferenciado, empregado aí como o conjunto do todo necessário para a organização e o desenvolvimento do trabalho na escola: os tempos, os espaços, os materiais didáticos, os conteúdos etc.

Se, como defende o professor Paulo Freire, *educar é impregnar de sentido nossa vida*, por que o espaço que institucionalizou o educar é um espaço que tanto professores como alunos não querem estar? Talvez por ser um espaço que está esvaziado de significados, por configurar-se como um espaço burocrático, hierarquizado, doutrinado e que por isso não respeita as identidades, as diferenças e os saberes distintos, por pretender-se formador de pessoas iguais. E, nesse aspecto, não defendemos somente o respeito aos saberes dos estudantes, mas também o respeito aos saberes dos educadores, que são desconsiderados, principalmente quando apontamos para as políticas de inserção de manuais pedagógicos dentro das escolas públicas, como no caso da Prefeitura de São Paulo, que desde 2010 adota cadernos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática para aluno e professor, produzidos pelo Departamento de Orientações Técnicas (DOT/SME) em parceria com a Fundação Padre Anchieta, estabelecendo exigências em relação ao cumprimento das Orientações Curriculares organizadas por área de conhecimento. Segundo a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁴,

Os Cadernos de Apoio e Aprendizagem, destinados aos estudantes dos nove anos do Ensino Fundamental, têm como finalidade contribuir para o trabalho docente visando à melhoria das aprendizagens dos alunos. Sua elaboração teve como critérios para seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos na Prova São Paulo e na Prova da Cidade.

Quando uma política de inserção de manuais pedagógicos é instituída por decisão de órgãos superiores, como no município de São Paulo, e não por uma decisão da escola, configura-se como

3. Conceito criado pelo professor Paulo Freire e amplamente difundido em seus textos.

4. Informações retiradas do site oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Acesso em: 7 jul. 2013. <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Anonimo/Cadernosdeapoio.aspx?MenuID=38&MenuIDAberto=12>

ação autoritária, pois não se origina das formulações realizadas a partir das necessidades locais, mas de uma decisão técnica de caráter ideológico e que, em considerações gerais, massifica o que deve guiar o processo de aprendizagem dentro de uma cidade povoada por universos culturais distintos e realidades de classe totalmente diferentes. Deve-se considerar ainda que os critérios utilizados para elaboração desses Cadernos foram as avaliações formuladas e aplicadas por agentes externos a estas realidades.

Com essa política de uso de apostilas com propostas pedagógicas pré-definidas propõe-se aulas organizadas, textos selecionados, exercícios criados por outros, não envolvidos no dia a dia da escola, pode-se concluir que há uma extrema valorização dos conteúdos e dos métodos empregados para se alcançar os objetivos desejados pelas escolas, pois se isto não fosse tão preocupante, as Secretarias de Educação não iriam gastar milhões em verbas públicas para produzir - sob seu controle - tudo o que será ministrado e deverá ser seguido em sala de aula.

Nesse sentido, podemos citar também os Cadernos do Professor e do Aluno, partes integrantes da Proposta Curricular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental - ciclo II e do Ensino Médio do Estado de São Paulo, que apresentam um material com textos e imagens pré-selecionadas e exercícios prontos para o professor aplicar em sala de aula. Segundo a própria Secretaria, *Trata-se de orientações para a gestão da aprendizagem na sala de aula, para a avaliação, e também sugestões bimestrais de projetos para a recuperação das aprendizagens.*⁵ Ou seja, temos um exemplo claro da interferência direta no trabalho de construção pedagógica do educador.

5. Caderno do Professor. Arte: Ensino Fundamental 6ª série 1º bimestre/ Mirian Celeste Martins - São Paulo: SEE, 2008, p. 6.

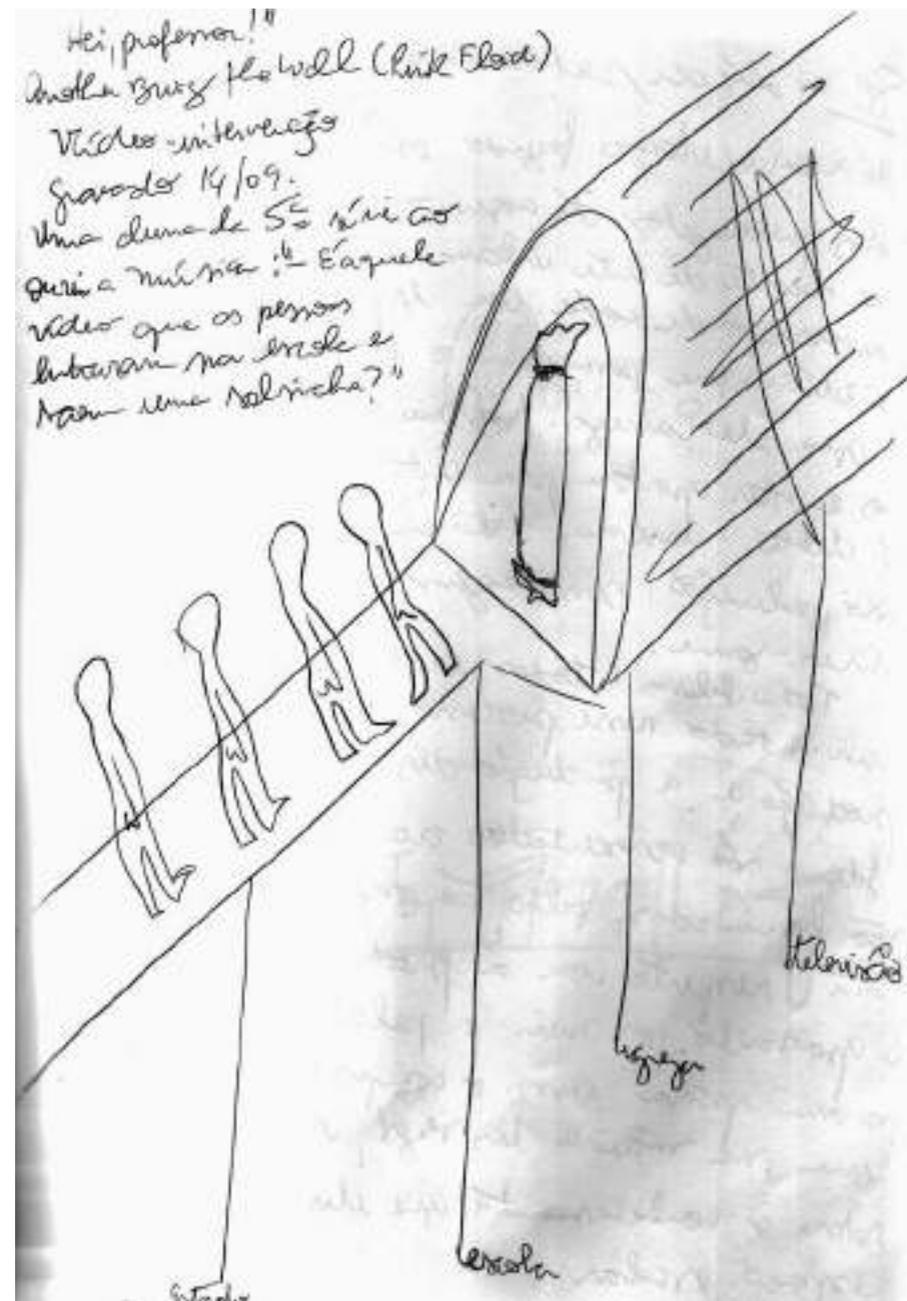


FIGURA 6

Além de toda a intenção política no uso dessas apostilas, podemos também apontar o desrespeito com a capacidade intelectual e criadora dos profissionais que estão dentro das salas de aula, pois ao introduzirem esses materiais estão delegando para outros profissionais a reflexão e organização do trabalho docente, o que exclui o exercício prático-reflexivo que alimenta o processo de criação pedagógica. Entre outras críticas, avaliamos que essa é uma proposta de caráter individualizante, como se “cada um fazendo sua parte” dentro da sala de aula resolvesse um problema de caráter coletivo, condicionado diretamente à estrutura material e às ações de cada profissional da escola e, ainda, àquilo que diz respeito aos deveres e direitos de toda sociedade.

Essa ideologia mercantil e homogeneizante, que pouco se preocupa com as necessidades vitais humanas, está expressa nas políticas educacionais quando empresas privadas são contratadas para executar serviços que deveriam ser executados pelo Estado como, por exemplo, as empresas terceirizadas que cuidam de toda a limpeza e alimentação dentro da rede municipal de ensino de São Paulo. E no que diz respeito diretamente ao programa de ensino, podemos citar as empresas que são contratadas para produzir o material didático utilizado na rede. A essa altura, podemos entender os motivos pelos quais a política de parceria com as empresas privadas se sobrepõem a um investimento na formação contínua e na valorização profissional dos trabalhadores que já estão na estrutura escolar: o mercado precisa movimentar-se.

É importante salientar o quanto os interesses de mercado – haja vista a “milionária” produção de livros didáticos – estão presentes nas decisões tomadas pelos governos em todas as áreas sociais. E para além dos fundamentos político-econômicos que sustentam a escolha por determinados métodos de ensino, temos a clareza de que um conjunto de materiais pedagógicos não é suficiente para resolver os problemas presentes no cotidiano escolar, pois as salas de aula estão lotadas de estudantes desestimulados e muitas vezes desnutridos, professores descontentes com seus baixos salários e cansados pelas suas longas jornadas de trabalho, salas equipadas com insuficientes recursos didáticos e com um número excessivo de alunos e tantos outros problemas que não há linhas bastantes para listar (acho que Damásio, o cavaleiro de G. Rosa, tem motivos suficientes para desconfiar!).

Antes de outras considerações, não traçamos esta análise crítica no intuito de minar quaisquer propostas de trabalho qualitativo existente dentro do sistema público e, muito menos, desabonar possíveis ações firmadas entre os setores públicos e privados, porém, dentro de uma perspectiva dialética, há a necessidade de estabelecermos este movimento de compreensão das relações entre a Educação e os processos sociais, entre o concreto e o abstrato, entre a teoria e a prática, no sentido de que a partir desse conhecimento histórico-

-dialético possamos organizar ações transformadoras em uma perspectiva maior de mudança.

Para isso, apostamos em ações educadoras pautadas em propostas de teoria e prática críticas, como as expressas nas ideias de Giroux (1999, p.117) a respeito de uma prática que em vez de transmitir, explora a produção de conhecimento. Sobre essa concepção pedagógica, o autor aponta:

A pedagogia crítica refere-se a uma tentativa deliberada para construir condições específicas através das quais os educadores e os alunos podem pensar criticamente sobre o modo como o conhecimento é transformado em relação à construção de experiências sociais informadas por um relacionamento particular entre o self, os outros e o mundo em geral. Em vez de reduzir a prática de sala de aula a formas de reificação metodológica governadas por uma preocupação pragmática em gerar topologias ou um fetiche reducionista para verificação empírica, a pedagogia crítica enfatiza as realidades do que acontece na sala de aula, levantando várias questões fundamentais. Estas incluem como as identidades e as subjetividades são produzidas diferentemente em relação às formas particulares de conhecimento e poder; como as diferenças culturais são codificadas dentro do centro e das margens do poder; como o discurso da racionalidade garante, ignora ou rejeita os investimentos afetivos que organizam as experiências diárias dos alunos; como a educação poderia se tornar a prática da libertação; e o que significa saber algo como parte dos discursos mais amplos da democracia cultural e da cidadania.

No que diz respeito ao estudo da arte nestas condições, acreditamos no potencial humanizador da arte na escola, que traz em si diversas possibilidades expressivas por meio das suas linguagens, abarcando os tempos e potencialidades de cada sujeito, suas histórias, seus textos e contextos, considerando ainda que é uma área de conhecimento que mobiliza os sentidos no contato com a diversidade cultural e as possibilidades de leituras históricas.

Mas de que arte na escola estamos falando? Daquela que serve à indústria com o desenvolvimento do desenho técnico? Daquela que tem como referência as obras dos mestres do Renascimento europeu ou dos modernistas brasileiros? Daquela que enfeita a escola em datas comemorativas? Daquela que tem desenho livre todo santo dia? Daquela que ajuda o educando e o professor a serem criativos? Daquela que ensina o que é cultura desconsiderando a minha?

No intuito de definir um posicionamento político-pedagógico no contexto do ensino da arte que responda aos questionamentos levantados, nas páginas seguintes avançaremos no universo artístico-pedagógico do Caderno de uma artista/educadora.

Lugar INcomum: a aula de Arte como espaço coletivo de aprendizagem



Abro o caderno em que registrei, por meio de imagens e verbos, as reflexões sobre as aulas de Arte que desenvolvi durante o segundo semestre de 2012. Eu, artista/educadora, carrego da minha história experiências do ver e do fazer arte. O Caderno citado foi costurado artesanalmente por mim e acompanhou-me durante todo o semestre nas vinte e quatro aulas semanais que ministrei nas turmas de 5^a à 8^a séries do Ensino Fundamental na EMEF⁶ Carlos de Andrade Rizzini, no bairro de Santo Amaro, Zona Sul de São Paulo.

6. EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Folhei-o com muita atenção. Percebo que a gente esquece dos pequenos detalhes prazerosos do cotidiano, percebo também que as marcas da experiência que insistem em ficar registradas na memória são aquelas que geraram dor, o que dói é mais difícil de esquecer do que as marcas do prazer. Eu já não me lembrava mais de quanta coisa bacana havia construído...

No frescor da experiência consumada, ao registrá-la, pequenos detalhes ficaram materializados, pensamentos e sentimentos que constituem a memória vivida do educador. São detalhes importantes, que ressignificaram vivências anteriores e trarão novos sentidos para as próximas ações.

Essa possibilidade de ressignificação das experiências a partir da retomada das memórias verbo-visuais registradas em um Caderno de Artista/Educador torna-se um instrumento de reflexão crítica da práxis, quando pode ser revisitado e reapropriado pelo seu criador.

O valor dos registros do Caderno potencializa-se quando contextualizado no espaço escolar, considerando as dificuldades decorrentes da falta de tempo e da impossibilidade de formação contínua que os educadores encaram no cotidiano da escola pública.

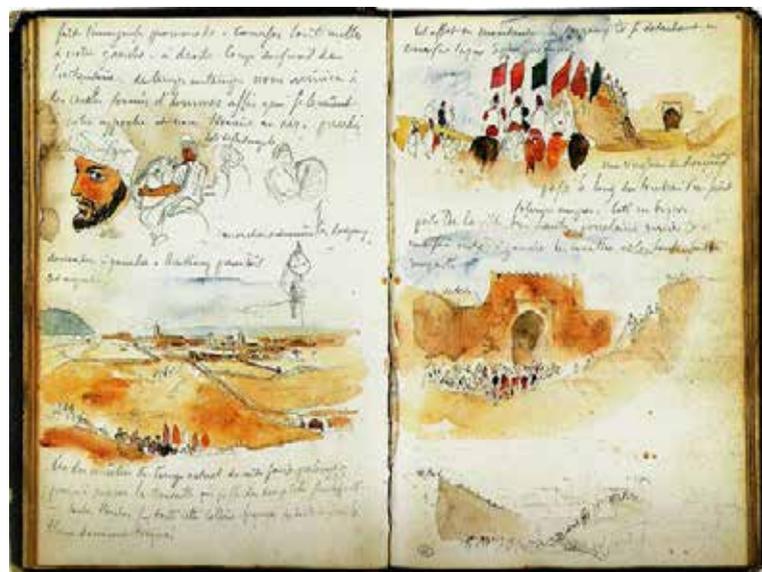
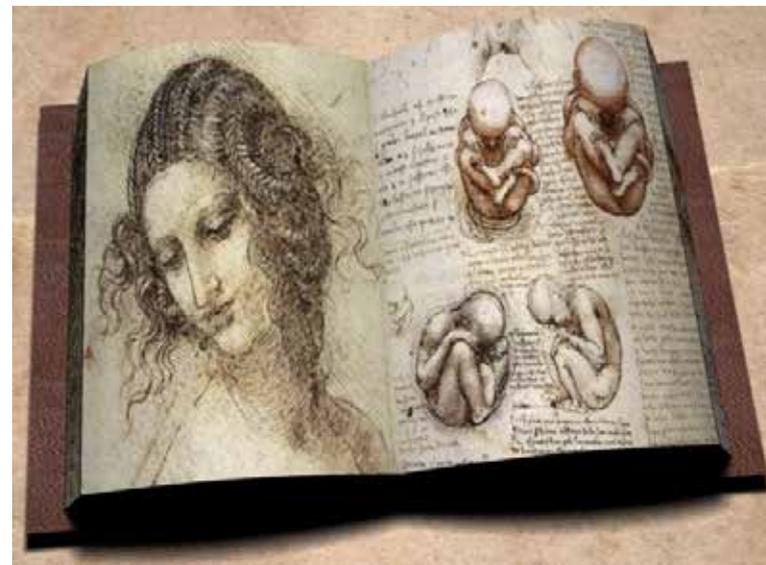
Porém, e apesar das precárias condições de trabalho de educadores e estudantes, esta é a escola real com que temos que lidar, espaço onde também encontramos potencialidades humanas latentes, seres criadores e o desejo da mudança. E é nesse sentido, e acreditando que o professor precisa encontrar outras saídas para desenvolver o seu trabalho, sem abandonar as lutas políticas, mas apostando que a arte contribui no sentido de encontrar possibilidades inusitadas na resolução de problemas e gera impactos que originam reflexões que podem provocar mudanças, que faremos uso, no campo da educação, de um instrumento utilizado há séculos por inúmeros artistas visuais: o Caderno de Artista. Entre eles, podemos citar alguns que tiveram seus cadernos reproduzidos integralmente ou em partes em publicações que se espalham mundo afora, como, por exemplo, Frida Kahlo, Leonardo Da Vinci, Eugène Delacroix e William Turner.

Nas minhas memórias de estudante de Artes Plásticas, recordo-me que praticamente todos os meus companheiros de classe tinham o seu caderno a tiracolo, para anotar informações das aulas, registrar rascunhos ou ideias que posteriormente poderiam virar projetos.

A hipótese considerada nos parágrafos anteriores de que a *educação pela arte* gera provocações que transformam os sujeitos (e que estes podem mudar o meio) é uma concepção teórica que foi divulgada principalmente no campo da educação estética.

Um dos teóricos responsáveis pela disseminação dessa conceitualização filosófica, na segunda metade do século XX, foi o inglês Herbert Read em uma obra intitulada **Education Through Art**. A manifestação mais conhecida desse movimento da *educação pela arte* foi a tendência da livre-expressão que foi também largamente difundida pelo trabalho de Viktor Lowenfeld (1957, p.14), o qual acreditava que a potencialidade criadora da criança se desenvolveria se houvesse condições adequadas para que ela pudesse se expressar livremente. Suas palavras influenciaram definitivamente a arte/educação: “Não imponha suas próprias imagens a uma criança (...) Nunca dê o trabalho de uma criança como exemplo para outra (...) Nunca deixe uma criança copiar qualquer coisa.”

A propósito dos questionamentos relacionados à maneira



FIGURAS 8, 9, 10 E 11

como o princípio da livre-expressão enraizou-se pelas escolas como um fenômeno da ausência pedagógica, é importante salientar que esse movimento contribuiu inegavelmente com a valorização da produção criadora da criança, e, portanto, com seu desenvolvimento, o que não ocorria na pedagogia tradicional.

Em **A redenção do robô – meu encontro com a educação através da arte**, Read argumenta que a arte, por ser inerente ao ser humano e suas manifestações, é indispensável no processo educativo:

(...) uma vez que o método científico não está ao alcance da capacidade mental da criança, enquanto o método estético é natural nela, devemos voltar-nos para a arte como o único método exequível nos primeiros estágios da educação. (1986, pg.20)

No campo filosófico, segundo o próprio Read, as colocações de Platão já apontavam para esta concepção de que experienciamos o mundo físico através de nossos sentidos, e portanto, somos portadores de senso estético. Nesse sentido é que a educação estética pode contribuir com o processo de desenvolvimento do indivíduo, pois pode agregar todos os modos de expressão visual, musical, corporal, cênica. Isto é, podemos considerá-la uma educação para os sentidos, estes que guiam o homem no campo das ideias e da consciência.

Se a arte é um caminho para a educação dos sentidos, podemos acreditar que, conseqüentemente, haverá um desenvolvimento cognitivo e um aumento da consciência, pois é através dos sentidos que o homem percebe a si mesmo e o mundo que o cerca. Mas sabemos que a relação que o sujeito estabelece com o mundo não é passiva, segundo Freire (2005, p.49):

Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto não apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. (...) Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um mero espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la.

Nessa perspectiva, o indivíduo é um ser criador, altera o meio com sua ação, com seu trabalho. Na óptica da filosofia marxista (MARX & ENGELS, 1977, p.36), é transformando o mundo que o homem faz um mundo humano e se faz a si mesmo. A produção artística é produto do trabalho humano, porém, o que a diferencia de um trabalho qualquer é sua dimensão estética e, como objeto da cultura, é que supre as necessidades espirituais e materiais, se compreendida como práxis criadora.

Em **Filosofia das Práxis** (1977, p. 251), Vázquez formula em poucas linhas os traços distintivos da práxis criadora:

- a) unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo;
- b) indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado;
- c) unicidade e irrepetibilidade do produto.

Os três traços apontados por Vázquez como elementos indispensáveis da práxis criadora mostram-se efetivamente na criação artística. A partir da minha prática artística, posso afirmar que o que caracteriza essa práxis é a disposição para novas experiências, a experimentação que propicia a criação, a compreensão dos sentidos em diálogo com o contexto em que eles são expressos. E são esses elementos que devem guiar um trabalho com arte na escola, pois podem fazer frente às necessidades geradas por uma escola que separa a razão da emoção, que se estrutura na previsibilidade e na repetição de processos e produtos. Mas como propor essa práxis na aula de arte?

Os caminhos de Lygia são a pista do Hot Wheels: provocando a imaginação, ressignificando conhecimento

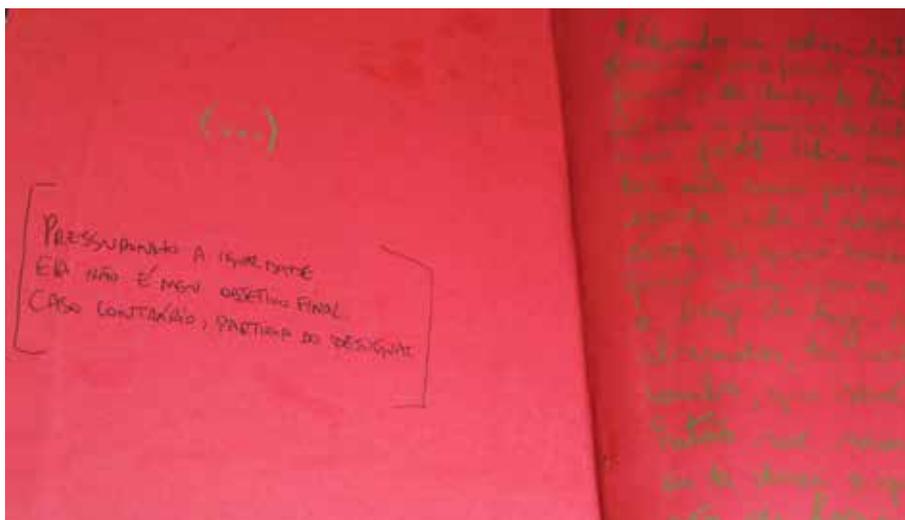


FIGURA 12

Em meados de agosto, uma das quintas séries começou a ler/ver um livro paradidático sobre o percurso da artista Lygia Clark. Entre leituras e desdobramentos – as páginas dobravam e desdobravam como seus *Bichos* – começamos a experimentar suas proposições. Logo de cara as crianças começaram a perceber o quanto era divertido o trabalho daquela artista e mais, começaram a ressignificar suas práticas culturais e a valorizar pequenos gestos pouco exercitados no espaço escolar. Começamos pelos *Trepantes*, que segundo Duarte (2012, s/p.) são

esculturas de planos flexíveis em metal recortados que se esparramam sob a ação da gravidade sobre as superfícies que os apoiam. Já incorporada, evidentemente, a lição de Brancusi, os volumes ou ‘bases’ de apoio são partes da obra muito ativas.

Pois bem, nas palavras de Brancusi, lembradas por Duarte, os recortes escultóricos incorporam-se às bases que apoiam a obra, e nesse sentido a lição do mestre da escultura foi muito bem experimentada pelos estudantes que inicialmente perceberam que as tiras cortadas, como havia sugerido Lygia, se apoiavam nos corpos, nas mãos, nos pescoços. Eram cobras, laços, cachecóis...

As possibilidades de uso na experimentação foram muitas: as linhas moles e coloridas de EVA pareciam ter ganhado vida própria. Segundo Duborgel (1992, p. 289), autor que defende uma educação do imaginário no contexto escolar, o “irredutível e eminente poder humano de retomar em conta o universo numa forma outra, de o representar e re-criar como totalidade e unidade, como espelho do homem, homem ampliado”, quando o autor refere-se à faculdade imaginativa.

Essa proposição sistematizada pela artista, já pelo seu caráter experimental e aberto a interlocuções, abre espaço para a imaginação entrar em ação, não apresenta representações estigmatizadas, traz a imprevisibilidade e a indeterminação, reafirma o caráter subjetivo da experiência estética e convoca as vivências culturais acumuladas pelo sujeito.

Diante disso, a escola, convicta da sua função histórica de propagadora da ciência e do conhecimento, acaba abdicando da função de provocar o imaginário pelo racionalismo, que na pior das hipóteses, endurece as faculdades humanas mais latentes, como a inventividade e o prazer. Segundo Duarte Junior (2010, p.163), essa separação progressiva do inteligível e do sensível, fundamentada pelo pensamento moderno, equivocadamente, foi reforçando a incomunicabilidade de ambas as formas de conhecimento com a vida, “com toda a ênfase recaindo sobre os modos lógico-conceituais de se conceber as significações”, isto é, valorizando a razão em detrimento da dimensão sensível (ou estética).

No entanto, estabelecemos nossas relações com o mundo, tendo como base todos os nossos saberes, incluindo os sensíveis, e nesse sentido, propostas de aula que se fundamentam nesse pressuposto contribuem com o desenvolvimento integral do estudante, e, indo mais além, respeitam seu momento de desenvolvimento cognitivo em um ambiente que busca homogeneizar experiências e práticas culturais heterogêneas.

Ainda sobre essa experiência registrada no Caderno de Artista-professor com os *Trepantes*, houve o momento de ampliação dessa ação que consistiu em escolher espaços no prédio escolar para pendurar as esculturas moles, que se expandiram pelos espaços e promoveram diálogo com outros estudantes e professores, pois as pessoas acharam curioso as espirais/cobrinhas espalhadas pela escola. Esse momento foi fundamental no processo educativo, pois



FIGURAS 13A E 13B

tanto os estudantes quanto eu pudemos relatar nossa experiência dando ênfase ao valioso processo que tínhamos vivenciado, sendo que aquelas esculturas, enquanto produto, não expressavam a significativa (e divertida) vivência que havia ocorrido anteriormente.

Na aula posterior, diante dessa dimensão fenomenológica, resolvemos experimentar outra proposta de Lygia: *Caminhando*. Sobre o alcance desta dimensão, na perspectiva do desenvolvimento do trabalho da artista, Duarte (2012, s/p.) expõe as seguintes considerações:

A partir de 1966, Lygia rompe com dois membros fundamentais da equação estética: o autor e o espectador. Ela embaralha essas posições. O espectador está castrado da experiência do gozo estético a não ser que se submeta a participar da constituição da própria obra.

Assim, podemos criar uma analogia com as “posições embaralhadas” citadas no trecho anterior, misturando as posições de aluno e professor, afirmando que um dos princípios de uma educação libertadora⁷, e portanto, significativa é aquela que compreende todas as vivências em uma perspectiva de igualdade, ampliando as possibilidades de reordenar as experiências de quem ensina e de quem aprende nas situações de aprendizagem e sob uma práxis dialógica.

Caminhando propicia reordenações de papéis na sala de aula, pois chama para cada sujeito a responsabilidade pela construção da obra e, conseqüentemente, do desenvolvimento da aula. No coletivo, cada indivíduo tem um percurso, um caminho. *Caminhando* é o ato de cortar um anel de papel colado de forma invertida de modo a formar uma fita de Möbius. Durante a atividade *Caminhando*, fiquei intrigada com a seguinte fala: “Os caminhos de Lygia são a pista do *Hot Wheels*” (Ver Figura 14).

Esta frase ganhou destaque nos registros do Caderno por expressar com muita intensidade e em poucas linhas o objetivo da intenção pedagógica no planejamento da atividade: os jovens trouxeram outros significados para a atividade, a partir de seus repertórios de vida, suas práticas culturais. Por meio de um exercício com a arte, eles estabeleceram relações entre o mundo e a maneira como o homem percebe e se expressa ao longo do tempo, lendo e relacionando objetos de diferentes períodos.

E o que vem a ser *Hot Wheels*?⁸ É uma marca de carros de brinquedo produzidos em miniatura, fabricados pela empresa estadunidense Mattel, que além de carrinhos, produz outros acessórios, inclusive pistas em diferentes formatos e cores. É uma linha de carros consumida por jovens de todo o mundo. Existem centenas de outros produtos dessa linha como filmes, vídeos, roupas, jogos de

7. Termo utilizado pelo educador Paulo Freire na definição de uma educação crítica, problematizadora da realidade, estabelecida por meio do diálogo onde “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (1996, p.23).

8. Informações no site <http://www.hot-wheels.com/pt-br/index.html>. Acesso em 22/01/2014.

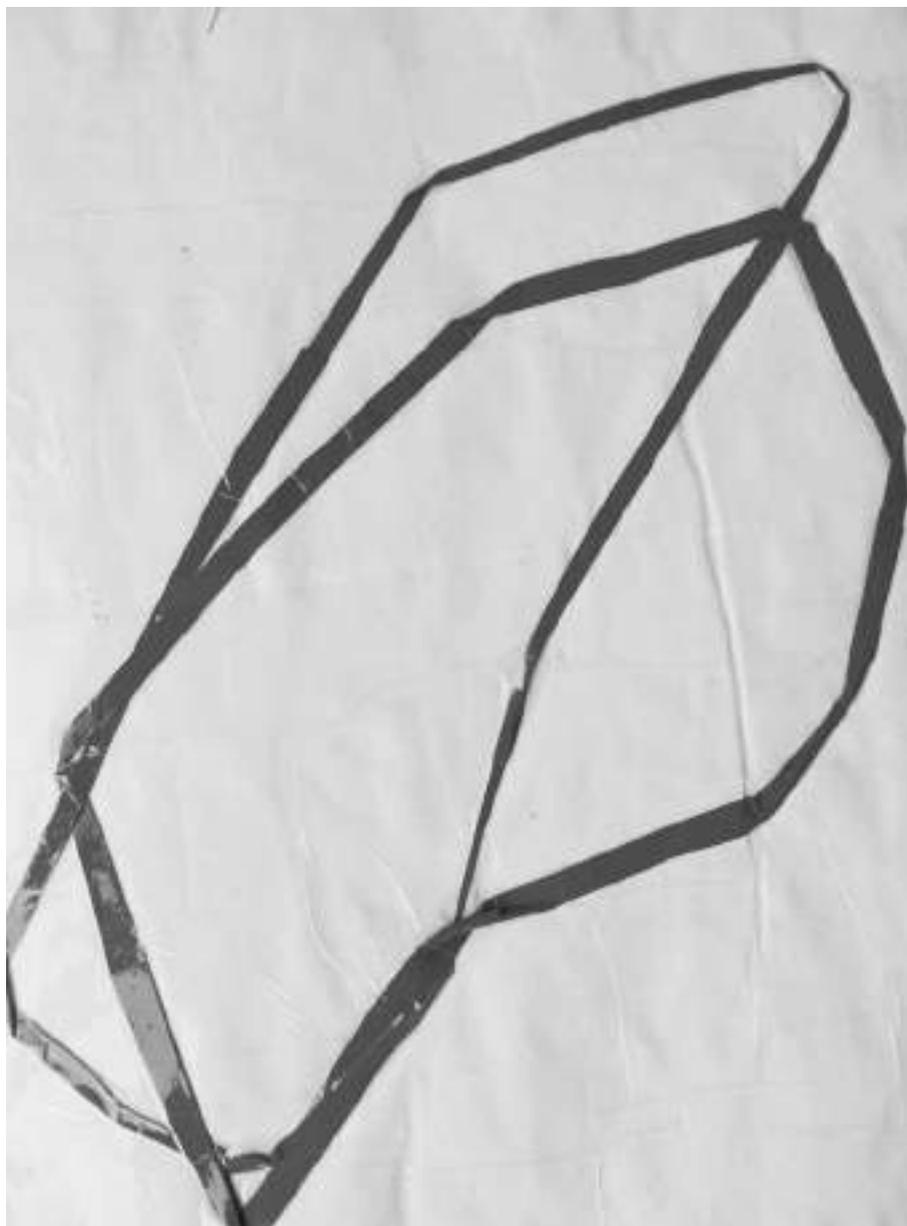


FIGURA 14

cama e banho, calçados, produtos de papelaria etc., o que colabora para acentuar o consumo do produto entre seu público-alvo. E, realmente, as pistas do Hot Wheels têm as mesmas linhas e curvas do *Caminhando* de Lygia.



FIGURAS 15A, 15B
E 15C
Imagens de pistas da Hot Wheels extraídas do Google.

O professor, munido de suas vivências em arte e no chão da escola, precisa estar atento aos objetivos do ensino e, para isso, organizar com cuidado o currículo que desenhará, estar atento aos saberes dos estudantes, apropriar-se do conhecimento produzido historicamente no campo da arte e da educação.

No caso das associações criadas pelas crianças ao se depararem com as formas e possibilidades da ação contínua e infinita da fita de Möbius e da pista de corrida, muitas questões, ligadas às relações estabelecidas entre arte *versus* vida e objeto de arte *versus* consumo, poderiam ter sido tecidas, a partir das descobertas que elas mesmas fizeram. Nessa atividade, fizemos algumas discussões acerca das relações de consumo no nosso dia a dia e assistimos ao documentário “Criança a alma do negócio”, ações que não estavam previstas no plano de ensino, mas foram agregadas pelo interesse dos estudantes. É nesse sentido que Freire (1980, p.39) defende um projeto de educação que

(...) esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Na perspectiva freireana de uma educação como prática para a liberdade, estudante e professor são os sujeitos do processo, que juntos dialogam, problematizam a realidade e constroem o conhecimento. Percebem que o homem não está descolado da realidade.

de e, como parte dela, é agente de sua mudança.

Essas situações de aprendizagem em arte seriam mais uma memória longínqua, desprovida de detalhes e com pouco sentido para a construção da práxis do educador, se o registro tivesse sido feito somente por motivos burocráticos (como conteúdo programático) e não estivesse mais ao alcance do professor, como ocorre com os diários de classe e série que exigem a descrição objetiva das atividades desenvolvidas na sala de aula e que ao final do ano são “jogados” em armários velhos habitados por traças e cupins. Digo isso, porque em dez anos de magistério, após entregar para o coordenador pedagógico meus diários de classe, nunca mais tive notícias deles, nunca tive um retorno do que estava escrito ali. Talvez seja por isso que a maioria dos professores tenha horror em preencher papéis e mais papéis que jamais verão novamente. Eles não têm significado algum.

O resgate dessa memória com caráter reflexivo-poético foi estimulado por meio dos meus registros no Caderno, este que permanece comigo até hoje e pode ser revisitado a qualquer momento e carrega consigo pensamentos, sentimentos, comentários e críticas sobre as ações desenvolvidas. No meu entendimento, os registros diários contidos neste suporte são preciosos, não somente por serem reflexivos, mas pela possibilidade de poder dar sentido à reflexão e às novas formulações em sala de aula.

O sentido apontado acima, desenvolve-se quando encarado em uma perspectiva crítica, quando problematizado como totalidade e não reduzido a competências técnico-profissionais, “compreendido numa certa totalidade de saberes necessários à prática educativa” (GADOTTI, 2011, p.50), isto é, com possibilidades de revisar criticamente e provocar mudanças significativas na práxis do educador.

Dar sentido aos sentidos: percursos da percepção criadora

Por que linhas e mais linhas cheias de verbos, substantivos, artigos, adjetivos e advérbios muitas vezes não conseguem comunicar a visualidade? Há imagens que produzem impactos nos sentidos, nos colocam em diálogo com pensamentos e sentimentos durante horas e até mesmo dias, reverberam, incomodam. Na Introdução de **Arte & Percepção Visual**, Arnheim (2000, s/p.) deixa claro as particularidades do objeto visual:

Há um fundo de verdade nisto. As qualidades particulares da experiência despertadas por uma pintura de Rembrandt são apenas parcialmente redutíveis à descrição e explanação. É uma limitação, não só da arte mas de qualquer objeto da experiência.

A imagem ao lado revela uma intenção de tratar dos sentidos, inverte órgãos responsáveis por funções básicas humanas, como comer, falar, saborear, enxergar, como se todas elas compusessem um único sistema de percepção externa ou necessitassem uns dos outros para funcionar: os olhos são duas bocas famintas e o olho é um alimento para a boca. Nela, não há o desejo de representar fielmente a anatomia humana, mas valorizar os canais perceptivos por meio da forma, Arnheim (2000, p.148) diz que “uma vez que representar um objeto significa mostrar algumas de suas propriedades particulares, pode-se com frequência conseguir melhor finalidade afastando-se marcadamente da aparência “fotográfica”.

Podemos encarar esse desenho como uma metáfora visual do que o próprio processo de percepção visual em uma perspectiva criadora pode gerar para os sentidos, pois é através desses órgãos funcionais que o ser humano apreende o mundo externo, não de forma mecânica, mas a partir de um universo visual organizado por determinadas leis psicológicas e discursos da sua cultura. Como defende Arnheim, fundamentado pelas interpretações da Psicologia Moderna, ao afirmar que a visão prova ser uma apreensão verdadei-



FIGURA 16

ramente criadora da realidade, pois tem caráter inventivo e imaginativo. Em suas palavras “os mesmos princípios atuam em todas as várias capacidades mentais porque a mente sempre funciona como um todo. Toda percepção é também pensamento, todo raciocínio é também intuição, toda observação é também intervenção” (Arnheim, 2000, s/p.).

Entendemos, pois, que o que vemos é constantemente modificado por nosso conhecimento, pela cultura, pelas relações que mantemos socialmente, isto é, sustentamos uma relação dialética com o nosso entorno e nossa formação. Necessariamente, precisamos alimentar esses diálogos lendo mais, ouvindo mais, vendo mais...

E como isso se configura na sala de aula? Mattar (2010, p.99) aponta a importância do desenvolvimento cultural estar implicado no ensino da arte:

Para cumprir seu verdadeiro papel, a disciplina Arte teria de colocar os alunos em contato com a produção artística e estética de épocas e universos culturais distintos, ampliando sua capacidade de compreensão da natureza e condições humanas, ao mesmo tempo em que os convidasse a exercitar a inventividade e a capacidade criadora e os ajudasse a atribuir significados à sua existência que transcendessem os limites impostos pela realidade.

Nesse sentido, escolhi propositalmente o desenho que inicia este tópico. No conjunto do Caderno, ele precede um texto reflexivo sobre uma visita à XXX Bienal de Arte de São Paulo no Parque do Ibirapuera, em outubro de 2012. A Bienal estava prevista no programa da disciplina e contou com a participação de 45 estudantes de 8ª série. O foco da visita era intervenção na cidade, linguagens contemporâneas e a sociedade de consumo.

Os estudantes que foram à Bienal, com exceção de dois ou três, eram meus alunos há quatro anos, já haviam estado na Bienal anterior e conheciam diversos espaços expositivos na cidade. Toda vez que tínhamos uma saída cultural, travavam-se discussões por uma vaga no ônibus, pois nem sempre, ou melhor, quase nunca, a Secretaria Municipal de Educação enviava mais de um ônibus para uma saída da escola. Essa disputa para uma ida à uma exposição ou a um espetáculo cênico me deixava muito feliz, pois era uma prova de como eles haviam se habituado a frequentar esses espaços e sentiam prazer em relacionar-se com produções artísticas. Obviamente que, como todo bom adolescente, eles também gostavam muito do trajeto até o lugar, momento de diversão, comer guloseimas, cantar. Mas mesmo assim, eu sabia que esse interesse também era fruto de quatro anos tendo contato com produções artísticas e culturais de

diversas naturezas, saídas constantes com momentos de aprendizagem antes e após o retorno; toda vez que eles saíam, sabiam muito bem o que iriam encontrar e sabiam também que depois iriam compartilhar suas experiências em sala de aula.

Visitas a espaços expositivos sempre compuseram meus planos de ensino como estratégia pedagógica, mas a constância de saídas durante o ano ocorria também por ser um hábito como artista e estudante de Arte, frequentar com assiduidade os eventos culturais da cidade. Todas as exposições que constavam no meu programa já haviam sido visitadas por mim, por curiosidade e/ou necessidade na articulação das atividades em sala de aula.

Primeira obra visitada, dando sentido aos sentidos: Jiri Kovanda, República Tcheca.

*Na sala, além do registro em foto das suas intervenções na cidade (déc. 70), objetos de outras intervenções: sacos de areia empilhados, uma placa de metal vermelha encostada no vidro - a parede do prédio -, uma cadeira vermelha sobre 4 latas de molho de tomate e uma prateleira torta com um pedaço de bolo de fubá segurando um carrinho.*⁹

Dentro daquela sala, muitos questionamentos foram surgindo: Pra que serve essa arte? Qual é a função da arte na nossa vida? Esse bolo com carrinho é arte? Como assim?

Eu me questionava se quatro anos discutindo sobre todas essas questões haviam despertado algo nesses meninos. No mesmo instante dei-me conta de que a inquietação deles diante da produção contemporânea já era uma forma de diálogo possível (e necessário).

Foi então que um dos garotos falou:

- Ah é? Se é tão fácil assim, por que você não fez? Será que é por que as pessoas são diferentes e pensam diferente?

Viva! Quando eu acho que já me impressionei o suficiente, eles surgem com reflexões ainda melhores. Uma coisa é certa, todo educador tem a obrigação de se manter atento a todo tipo de expressão dos estudantes. Os mesmos sentidos disponíveis e atentos que os artistas têm em relação ao mundo que os cerca, o professor precisa desenvolver em relação ao seu entorno na sala de aula.

Lembrei-me mais uma vez de o **Professor de Espantos**, de Rubem Alves, em como ele define aquele que se espanta com as coisas, que se questiona, aquele que ao se indagar se põe a refletir sobre o que vê.

Além de ser um atento ouvidor e indagador, o professor tem o papel de provocar cognitivamente o estudante, tentar despertar o sabor do saber. A inteligência deve ser provocada e, para além dos estímulos que podem contribuir com esse estado provocador, o aprendiz deve ter a possibilidade de experimentar, pois cada experiência de olhar, no caso das artes visuais, é um limite mediado

9. Transcrição integral de texto do caderno escrito por mim.

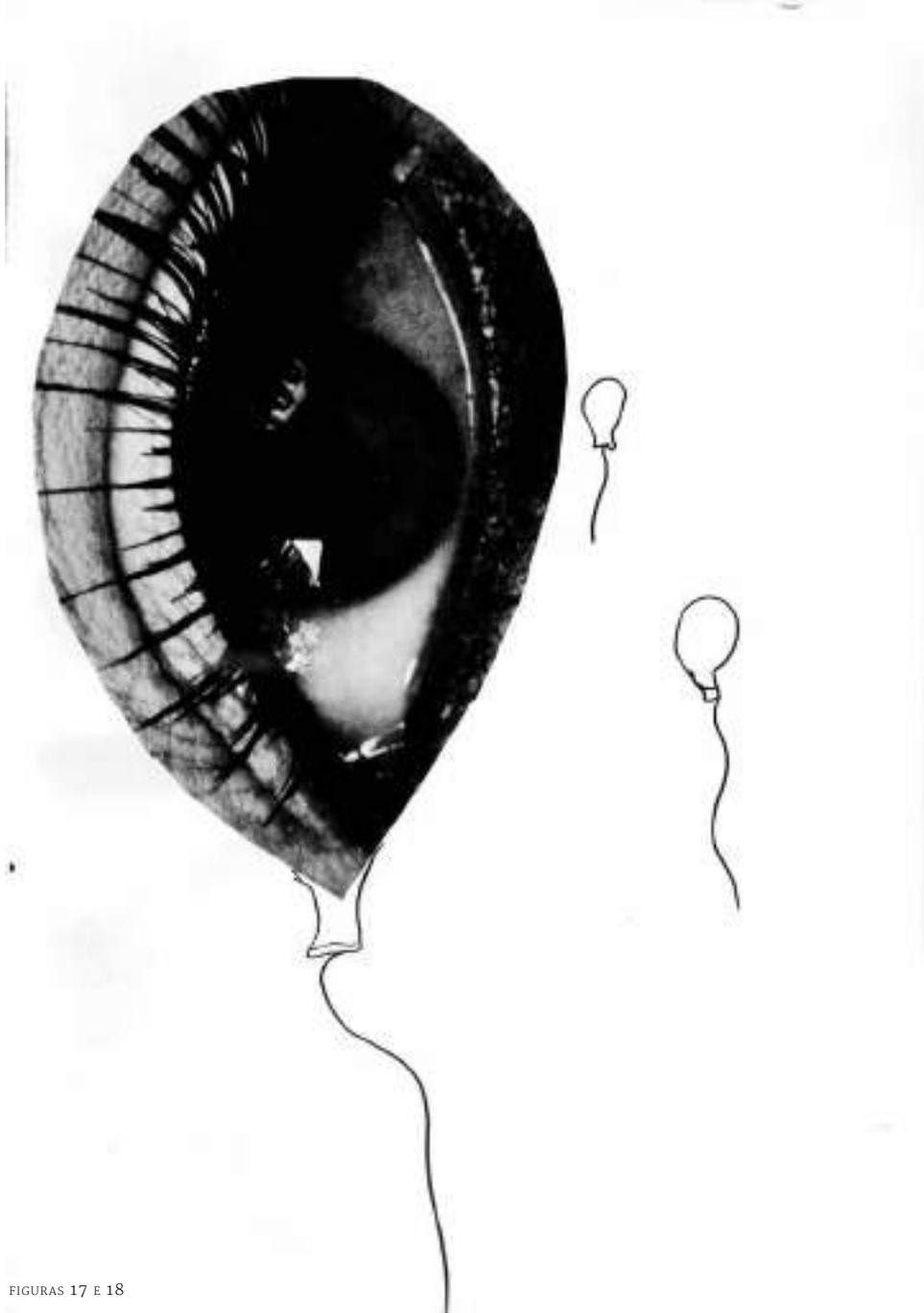
por nossa experiência. Quanto mais experiência, mais relações poderão estabelecer, mais rico será o processo de aprendizagem.

Creio que esse pressuposto pode ser estendido ao relacionarmos o papel do educador e do artista na sala de aula. O educador não deve abandonar seu papel de artista na escola, muito pelo contrário, é a experiência da produção artística, portanto, experiência criadora, que deve guiar os caminhos da ação pedagógica, o que preservaria a dimensão humana do processo educativo. Segundo Mattar (2010, p.187), o que favorece a interação fortalecedora entre o professor e o artista é a “oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos”.

As reflexões aqui tecidas a partir dos registros contidos no I-CADERNO de artista e no II-CADERNO do artista na sala de aula vão ao encontro do desejo possível da interação do artista com o educador, principalmente no que tange aos princípios da formação do professor.

Considerando as problematizações apontadas no início deste texto, em relação às políticas de implantação de materiais didáticos planejados por outros, um dos caminhos possíveis no enfrentamento dessas políticas castradoras é deixar-se “mover pela alegria da criação, fortalecendo seu poder de ação transformadora, vontade e autonomia” (MATTAR, 2010, p.187), prática esta que devolve ao professor uma das coisas mais importantes na sua função social que é a de responsabilizar-se pelo desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

O que nós precisamos dentro da escola são olhos que consigam enxergar além dos muros, alcancem o céu e se façam nuvens. E continuem subindo, subindo e, como água, se façam chover para continuar fecundando outros chãos.



FIGURAS 17 E 18



Até onde eu consigo olhar...

Eu escolhi o vermelho para a guarda do Caderno. Na capa, um tecido fino com fundo branco e elementos geométricos impressos de preto, lembram uma padronização gráfica africana, aquelas como as estampas Adinkra. Tecido, aliás, que ganhei de uma amiga, mãe de um dos meus alunos da 6ª série. Costurei-o com muito cuidado, queria que ele fosse o Caderno mais bonito (e resistente) que já havia feito.

Sobre o vermelho, com um lápis verde-amarelado, transcrevi um trecho de **Gaveta dos Guardados**, livro de memórias que reúne breves textos do pintor brasileiro Iberê Camargo:

Quando eu tiver deitado na planície, indiferente às cores e às formas, tu deves te lembrar de mim. Aí, onde a planície ondula, a terra é mais fértil. Abre com a concha da tua mão uma pequenina cova e esconde nela a semente de uma árvore. Eu quero nascer nesta árvore, quero subir com os seus galhos até o beijo da luz. Depois, nos dias abrasados, tu virás procurar a sua sombra, que será fresca para ti. Então no murmúrio das folhas eu te direi o que meu pobre coração de homem não soube dizer.

Meu Caderno começa assim, evocando a poesia que transborda das memórias em palavras, imagens e afeto. É uma história longa, com esse objeto singelo, que guarda minhas memórias artísticas e, hoje, voltadas para a educação, desde princípios do ano 2000. Eu me identifico com a materialidade, pois sempre gostei de desenhar, rascunhar o que via de interessante no caminho. As memórias, às vezes, parecem segredos.

O que potencializou essas reflexões sobre a escola, o ensino da arte e como se organiza uma aula, está guardado folha após folha. São páginas que revelam olhares da educação e para ela. O conteúdo traz 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. Reve-



FIGURA 19

lam minha poética pessoal como educadora, explicita minha postura política, demonstra um jeito de organizar informações e de me posicionar no campo da arte/educação.

O grande desafio 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, incorporadas como parte da narrativa. Em um outro momento da pesquisa, havia categorizado os assuntos presentes nos textos verbais e visuais, encontrando temas que se repetiam ao longo dos registros.

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. Eu fui até onde meus olhos podiam ver, sempre acreditando que a cada dia podemos ver mais além.

Refiz o meu caminho e quando refaço meu caminho é a mim mesma que refaço.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 13. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.
- BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: _____. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Elo, 1983.
- CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.
- DUARTE, Paulo Sergio. Lygia Clark: uma 'não artista' fundamental. **Sobre Cultura 11**, Rio de Janeiro, dez. 2012. Suplemento Trimestral da Revista Ciência Hoje.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Ed., 2010.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- _____. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Ed. e Livr. Instituto Paulo Freire, 2011.
- GIOVEDI, Valter M. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 272 p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade

Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 2012.
 GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- _____. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GRANT, Ted; WOODS, Alan. **Razão e revolução**: filosofia Marxista e ciência moderna. São Paulo: Ed. Luta de Classes, 2007.
- HARPER, Babette et. al. **Cuidado, escola!**. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- LOWENFELD, Viktor. **Creative and mental growth**. 3. ed. New York: The Macmillan Company, 1957.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grimaldo, 1977.
- MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação**: Entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papyrus, 2010.
- MURANAKA, Maria A. S.; MINTO, César A. Organização da educação escolar. In: ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo P. de (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da constituição federal e da LDB. São Paulo: Xamã Ed., 2002.
- READ, Herbert. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.
- _____. **Educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____; LOMBARDI, José C. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VYGOTSKI, Lev S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Documentos Oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação (CNE/LDB/PNE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: jul. 2014.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos de apoio e aprendizagem**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CadernosApoio.aspx>>. Acesso em: jul. 2014.

_____. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental:** ciclo II-Artes. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf>. Acesso em: jul. 2014.

Lista de Figuras

Figura 1, 3, 4, 5, 6, 14, 16, 17, 18 e 19

SUZUKI, Clarissa. **Caderno de artista/educador ou Diário de classe**, 2º semestre de 2012.

Figura 2

Um mundo à parte, imagem apropriada do livro **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas (27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 42).

Figura 7

Foto do meu Caderno de artista/educadora

Figura 8

Diário de Frida Kahlo

Figura 9

Caderno de Anatomia de Leonardo da Vinci

Figura 10

Caderno de viagem de Eugène Delacroix

Figura 11

Caderno de Artista de William Turner

Figura 12

Foto da guarda do meu Caderno de artista/educadora

Figura 13a

Atividade desenvolvida com 5ª série na EMEF Carlos de Andrade Rizzini (ago. 2012)

Figura 13b

Fotografia feita na visita à exposição “Lygia Clark: uma retrospectiva”, no Itaú Cultural, com a 5ª série da EMEF Carlos de Andrade Rizzini (set. 2012)

Figuras 15a, 15b e 15c

Pistas da Hot Wheels



o c
a
d e r
n o
d
o
s a
l u
n o s



Clarissa Lopes Suzuki

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação
III – O Caderno dos Alunos
São Paulo, 2014

PROJETO GRÁFICO

Daniella Domingues

REVISÃO

Ana Maria de M. Viegas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suzuki, Clarissa Lopes

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação / Clarissa Lopes Suzuki. -- São Paulo: C. L. Suzuki, 2014.

254 p. : il. + composto por 4 cadernos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Arte 2. Educação 3. Escola pública 4. Caderno de Artista 5. Construção do olhar I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Arte-educação

o c
a
d e r
n o
d
o
s a
l u
n o s

São Paulo, 2014

[O texto a seguir é resultado de um percurso de aprendizagem da arte e apresenta a análise de seis “Cadernos de Artista” de seis estudantes da 6ª série do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Os Cadernos foram utilizados nas aulas de Arte no segundo semestre de 2012]

3

Estamos
em obra:
olhares em
construção

Uma lupa sobre as formigas que se alimentam de doce: ampliando o olhar, 14
Os caminhos percorridos até o Caderno, 18
Procedimento de escolha dos sujeitos da pesquisa: o olhar do professor, 22
Fazer o próprio caderno foi como pôr a sua personalidade nele: a escolha dos cadernos, 24
Meu Caderno é o muro das opiniões: olhar para dentro, olhar para fora, 28
De olho nas escolhas de Paola: as páginas da sua imaginação, 34
O espaço de cada um: o olhar em construção, 42
A descoberta do potencial criador: o espaço da autoria, 48
O olhar sobre um olhar: diálogo com Sabrina, 52
Olhem para cá! Este Caderno tem muito o que falar..., 58
Caderno de Artista na escola: instrumento na construção do conhecimento, 66

Referências bibliográficas, 70
Lista de figuras, 72
Apêndices, 75

A arte não é a cereja do bolo, é o fermento.
Claudio Mubarac

O menino distraído, mas que tudo via

FIGURA 1

Uma lupa sobre as formigas que se alimentam de doce: ampliando o olhar

Há alguns anos, propus uma atividade para uma 5ª série na aula de Arte. O objetivo era observar com atenção o espaço da entrada da escola, lugar por onde transitavam os alunos todos os dias. A proposta buscava uma atenção estética, demorada e em certo sentido, um olhar analítico. Passado esse momento, faziam registros com desenhos: era o esforço da reconstituição visual, do exercício poético.

Como de hábito, orientava-os sobre as possibilidades de uso do material, riscadores e suporte, dava dicas sobre os cuidados ao olhar e sempre dizia: “Não estamos passeando no *shopping* e vendo vitrines, estamos olhando com atenção e isso requer envolvimento”.

Era um espaço de espera, havia bancos, mesinhas, árvores, passarinhos cantando, algumas plantas e insetos. Em certo momento e sabendo da dificuldade de uns e outros em explorar o papel, soltei a seguinte frase: “Não vamos fazer desenho de formiguinha, temos vários tamanhos de papel, vamos fazer desenho de elefante”. No mesmo instante um dos meninos vira-se a diz: “Mas Clarissa, aqui está cheio de formiguinhas!”.

Foi uma das inúmeras lições que aprendo todos os dias com eles: o respeito à diversidade de ser e de se relacionar com o mundo, o que implica na forma como cada um constrói o olhar e na forma como se expressa, seja por meio das palavras, do desenho ou do corpo. Eles me fizeram enxergar o que eu não havia enxergado, colocaram uma lupa sobre as formigas.

Formigas buscam o doce, alimentam-se prazerosamente dele. Claudio Mubarac¹ tem razão: *A arte não é a cereja do bolo, é o fermento!* Não é enfeite, é um dos ingredientes que faz crescer, o que dá corpo e estrutura uma parte fundamental do todo, um elemento potencializador no processo de desenvolvimento.

Eu tenho muitas histórias de escola, ensinamentos de grandes aprendizes, que por meio da reflexão e em diálogo com referências teóricas foram me constituindo educadora ao longo dos

anos e que me ajudam a compreender de uma forma mais lúdica e humana princípios do ensino e da aprendizagem presentes nas relações escolares. Nóvoa (2004, p.16) aponta uma ideia de formador, ao tratar da formação de professores, que vai ao encontro com minha concepção de como se forma um professor:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

É nessa postura educativa que o professor se forma em diálogo com seu percurso e isso inclui, fundamentalmente, os estudantes que partilham o caminho de constituição de sujeitos que pensam e agem sobre seu cotidiano, que consolida a concepção de professor nesta dissertação. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p.23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e são sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

O professor/artista ligado às artes visuais, educa seu olhar ao visitar um museu (sozinho ou com os estudantes), ao desenvolver atenção para o mundo no processo de construção do seu trabalho, ao observar com sensibilidade a relação que seus alunos estabelecem com o entorno e na constituição de uma poética. Ele se constrói como observador do mundo e percebe-se como ser inacabado, como aquele que desconfia de si próprio e por isso está sempre disposto a se repensar.

Nesse sentido, o Caderno de Artista contribui no processo como instrumento que potencializa a construção do olhar no âmbito da arte e da educação, pois exige do sujeito uma predisposição para a reflexão constante, na qual a memória das experiências vividas em diálogo com as ideias/imagens do presente exerce papel fundamental na constituição do olhar, dando indícios da reconstrução da experiência, abrindo caminhos para a organização de significados sobre o vivido. O Caderno é o guardador de tudo aquilo que o sujeito selecionou de mais precioso, é tudo aquilo que ele acha que vale a pena guardar.

Esta dissertação já tratou de Cadernos produzidos por mim no papel de artista e de arte/educadora e agora tratará dos Cadernos como fruto de uma ação na escola, nas aulas de Arte e, além de todos esses olhares fundidos, o olhar curioso da pesquisadora analisará a forma como os estudantes se apropriaram dessa ferramenta no seu processo de aprendizagem: O que eles desenharam? O que eles escre-

1. Citação na reportagem “A construção do olhar” da Revista Continuum do Itaú Cultural – acervo digital. Acesso em: 20 mar. 2014. Disponível em: <http://novo.itaucultural.org.br/materiacontinuum/agosto-2008-a-construcao-do-olhar/>

vem? Qual a função do caderno na aula de arte? O Caderno contribui para a construção da aula? Como ele pode interferir na formação estética dessas crianças? O Caderno contribui com a construção do conhecimento em arte?

Para dar continuidade à pesquisa com os Cadernos de Artista, selecionei seis cadernos dos meus alunos na EMEF Carlos de Andrade Rizzini do ano letivo de 2012, quando, a partir do segundo semestre, passamos a usá-los como espaço de reflexão, de conhecimento e de construção das aulas de Arte. Todos sabiam, famílias e estudantes, que os Cadernos fariam parte de minha pesquisa de mestrado e, de antemão, ficaram muito satisfeitos em participar.

Essa escola onde durante seis anos fui professora de Arte, é uma escola peculiar. Localizada na Zona Sul de São Paulo, no bairro de Santo Amaro, não fica em um bairro periférico como a maioria das escolas da cidade, fica em um bairro residencial de classe média alta, bairro arborizado, arejado, em frente a um *shopping* e a um teatro. Existe biblioteca pública no entorno, um Sesc próximo e muitos prédios, quase arranha-céus.

A sociedade de classe vivenciada no microcosmo escolar refletia nas paredes dos muros e das salas de aula imagens de tipos e jeitos diferentes. Muitos chamavam-na de “escola de passagem”, pois grande parte das crianças não residia no bairro, eram filhos de vendedores, camelôs, empregadas domésticas, porteiros, padeiros, cabelereiras que trabalhavam no bairro, enquanto seus filhos ficavam na escola. Aliás, no ano de 2012, essa era uma escola de tempo integral, onde no contra turno das aulas regulares, os estudantes tinham a opção de se inscrever em oficinas culturais ministradas por Ongs conveniadas à Prefeitura de São Paulo. Há alguns anos essa escola oferecia essa estrutura.

Outros vinham de bairros bem distantes localizados no extremo sul de São Paulo, acordavam 3, 4 horas da manhã para chegar a tempo na escola antes de o sinal tocar. Seus pais consideravam aquela uma boa escola e queriam que os filhos ficassem menos tempo possível “dando mole” no bairro em que moravam. Os bairros? Capão Redondo, Jardim Ângela, Jardim São Luís, Campo Grande, Campo Limpo, Arpoador, Grajaú, M’Boi...

Havia também os que atravessavam duas ruas e chegavam à escola ou os que desciam de carros caros junto com seus pais empresários, advogados e engenheiros. Enfim, uma escola onde as classes se convergiam. E essa diversidade não se resumia aos estudantes, os professores também apresentavam diferentes níveis socioeconômicos.

Mas o que eu mais gostava dessa escola, era que dentro desse microcosmo social, havia famílias parceiras, professores companheiros e muita disponibilidade dos alunos. Havia muitas parce-

rias com os espaços culturais do entorno, trocas com instituições sociais, com psicólogos e artistas. Havia muitas dificuldades também, conflitos de classe, ideológicos, problemas de infraestrutura, violência entre as crianças, às vezes dos alunos com os professores, às vezes dos professores com os alunos, às vezes entre os professores. Nesse sentido a escola não era peculiar, era como a maioria das outras.

Esta pesquisa-ação teve o apoio não só das famílias, mas da direção da escola, dos professores, dos funcionários (não de todos, mas da maioria), de um estagiário e, principalmente, a parceria das crianças que hoje, após dois anos, são jovens crescidos.

Os caminhos percorridos até o Caderno

O caminho percorrido pelo pesquisador é o método que norteará a sua pesquisa, envolvendo suas escolhas teóricas na construção de respostas. Nesta pesquisa, o principal eixo teórico são os estudos da perspectiva histórico-cultural, que compreende a construção do sujeito social em diálogo com a história e a cultura, isto é, em movimento dialético. Como grande teórico dessa perspectiva, Vigotski faz considerações sobre o referido método de investigação:

A elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação. (1995, p.47)

Portanto, no presente estudo, o Caderno de Artista 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 reações 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 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, in-

clusive 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.

Como professora participante da pesquisa, propus aos estudantes a confecção do Caderno de forma artesanal como aprendi na disciplina “Professores de Arte: Formação e Prática Educativa”². Desde lá, multiplico essa aprendizagem, pois o sentido de pertencimento que essa experiência de costurar o próprio Caderno me proporcionou, aliada à forma como ativou meu processo criador e o desejo de usá-lo, poderia ser compartilhada. Mesmo assim, apresentei as duas possibilidades: a de fazer o Caderno e a de comprá-lo. Os alunos decidiram por fazê-lo.

Ao introduzir essa ferramenta no cotidiano da aula no segundo semestre de 2012, como referência às possibilidades de uso, apresentei uma dezena dos meus Cadernos, inclusive os dois que são analisados no primeiro caderno desta dissertação. Foi um momento significativo da relação aluno/professor, pois pela primeira vez em três anos trabalhando juntos, eles tiveram contato com minha produção artística. Acredito que esse tipo de aproximação pessoal fortaleça os laços afetivos, por apresentar outra faceta humana diferente da de professora.

E para além dos meus Cadernos, apresentei **O Diário de Frida Kahlo**³, imagens do Caderno **Noa Noa**⁴ do artista Paul Gauguin



FIGURA 2

2. Disciplina oferecida pelo Programa de Pós-graduação do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da USP e ministrada pela Profa. Dra. Sumaya Mattar.

3. Kahlo, Frida. O Diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo. Tradução de Mário Pontes. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. Trata-se de uma reprodução integral do diário da artista.

4. GAUGUIN, Paul. Noa Noa. Paris, Thames and Hudson, 1995. Apresenta textos e desenhos colados ligados à experiência do artista em viagem ao Taiti.

5. Disponível em <http://www.diariografico.com/>. Segundo o autor, “Este site pretende ser um ponto de encontro de pessoas que desenham de uma maneira sistemática e quase obsessiva no seu cotidiano”. Acesso em: 01 jun. 2014.

FIGURAS 3 E 4



e o **Diário Gráfico**⁶ do artista e educador português Eduardo Salavisa. E mesmo considerando a indiscutível qualidade estética desse material que faz parte da História das Artes Visuais, os Cadernos de Artista da professora despertaram mais curiosidade.

Na aula seguinte, como uma referência às possibilidades de registro verbal e não verbal das aulas de Arte, trabalhamos com alguns livros-imagem. Fizemos a leitura da trilogia de livros-imagem de Suzy Lee **Onda**, **Sombra** e **Espelho**⁶.



6. As possibilidades de trabalho em sala de aula com livro-imagem foram exploradas na disciplina “Literatura, arte e educação”, cursada no 1º semestre de 2012, ministrada pelo Prof. Dr. Alberto Roiphe Bruno e oferecida pelo Programa de Pós-graduação da ECA/USP.

FIGURAS 5, 6 E 7

Durante o semestre, continuamos lendo outros livros-imagem, algumas vezes lidos por mim e outras vezes por eles. A escola dispunha de alguns títulos do gênero na Sala de Leitura, inclusive, em decorrência deste trabalho e em parceria com a professora da Sala de Leitura, que se propôs a trabalhar com os estudantes o livro-imagem no horário da aula de Leitura e incentivar o empréstimo desse tipo de literatura, pois segunda ela, eles não eram muito requisitados.

Procedimento de escolha dos sujeitos da pesquisa: o olhar do professor

Para abordar esse processo, transcrevo um trecho da narrativa que está nas primeiras páginas do Caderno da Artista/Educadora, o qual foi realizado concomitantemente aos dos alunos:

O nosso segundo semestre de 2012 começa em 23 de julho, uma segunda-feira, logo após um curto recesso de 15 dias. Para mim, foram 15 dias de reflexão sobre o quê e como iria propor essa pesquisa-ação.

Logo no nosso primeiro encontro – com as 6^{as} séries A, B e C – apresentei a proposta de Caderno e registros das aulas. As 6^{as} séries B e C não se animaram muito com a proposta, questionaram a confecção do Caderno, enfim, achei que talvez eles fossem as turmas ideais para trabalharem com um caderno de registro coletivo, onde só o levariam pra casa os que quisessem fazê-lo. Já a 6^a série A é uma turminha bem participativa, adoraram a ideia, além disso, eu tenho uma relação muito próxima com eles e seus familiares, pois há dois anos eu sou a coordenadora da sala, uma espécie de referência, a pessoa responsável por acompanhá-los mais de perto e fazer todas as reuniões com as famílias.

Acabei apresentando a proposta de trabalho assim: duas turmas (6^a B e 6^a C) ganhariam cada turma um único Caderno feito coletivamente – o miolo costurado por mim e a capa feita por eles – e cada um levaria o Caderno coletivo para casa após a aula de Arte, faria o registro da aula e o traria na aula posterior para que outro colega o levasse. Já a 6^a série A, cada um costuraria o seu Caderno e faria os registros da aula em casa ou ao final de cada aula.

(...)

Por que focar a análise do Caderno de registros artísticos/poéticos somente nas 6^a série? Nesta escola, EMEF Carlos de Andrade Rizzini, tenho 12 turmas – 2 quintas, 3 sextas, 4 sétimas e 3 oitavas – aproximadamente 400 alunos comigo desde a 5^a série. A análise que fiz objetivamente é que as 6^{as}

séries estavam no meio do ciclo II, ficariam ainda dois anos na escola, já eram meus alunos há dois anos, tinham se identificado com a proposta e eu já acompanhava de perto o desenvolvimento cognitivo e comportamental de cada um, inclusive conhecia as famílias. Achei que teria mais elementos para contextualizar as análises fruto da pesquisa que acabava de começar.

Nos fragmentos acima, relato o procedimento de apresentação da proposta de inserção dos Cadernos na aula e como foi a escolha da turma participante. Considerando que os alunos não são somente o objeto da investigação, mas sujeitos em relação e em interação constante com o professor/pesquisador, a turma escolhida (6^a série A), tem outros momentos de interação comigo, inclusive para mediação de conflitos, pois esta é uma das tarefas do coordenador de sala, aquele que é eleito democraticamente pelos alunos. As demais turmas têm somente dois encontros de 45 minutos por semana.

Todos os alunos da turma se propuseram a participar da pesquisa com o consentimento das famílias, mas eu não teria condição de analisar os 29 cadernos e, além disso, esta pesquisa pretendia uma análise qualitativa dos dados e não quantitativa.

Em relação aos Cadernos coletivos das outras turmas, estes eram um material interessante para análise, porém, como característica inerente da proposta, muitos olhares e fazeres se misturaram, propiciando outras perspectivas de análise. E como esta pesquisa pretende compreender a relevância dos Cadernos no processo de formação dos alunos, achei mais coerente e preciso analisar os Cadernos individuais, pois eles mostrariam o processo de aprendizagem de cada um e não inserções espaçadas e que acabavam se influenciando esteticamente por compartilhar o mesmo espaço, como os Cadernos coletivos.

Fazer o próprio caderno foi como pôr a sua personalidade nele⁷: a escolha dos Cadernos

7. Frase do Caderno de Gabriela. Os responsáveis pelos estudantes autorizaram para que as narrativas se tornassem públicas, portanto, foram mantidos seus nomes reais, também com autorização.

A confecção do Caderno durou exatamente cinco aulas de 45 minutos. Em uma turma de 29 alunos, 8 alunos terminaram na terceira aula, outros nem sequer terminaram o seu Caderno. Os que terminavam ajudavam os que não haviam concluído. Durante o processo, obtivemos a ajuda de um estagiário/artista que estava há alguns meses acompanhando as nossas aulas, ora propondo atividades ora observando, com o intuito de cumprir o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Sua presença foi de fundamental importância para mim e para as crianças, pois ele acompanhava de perto cada um com muita atenção. Inclusive, seu envolvimento com todo o trabalho foi tão intenso que, mesmo cumprindo as horas de estágio que precisava, ele continuou acompanhando e contribuindo com as aulas até o final do ano. Hoje ele é professor de Arte e um grande amigo.

Nesse momento, evidenciou-se o tempo de aprender e ensinar de cada estudante. Acredito que essa constatação é uma contribuição da aprendizagem artesanal, que valoriza o fazer de cada um por meio da ação em tempos e gestos distintos. Enquanto uns só observavam minhas orientações de longe e já faziam, outros precisavam que me sentasse ao lado para mostrar, pegar na agulha e falar palavras de incentivo: o olhar atento do professor humaniza as relações de aprendizagem. Aqui temos um exemplo concreto da importância de não termos salas lotadas nas escolas públicas, pois como o professor consegue acompanhar cuidadosamente o processo de aprendizagem dos alunos, olhar com cuidado para eles em uma sala com 50 estudantes e em 45 minutos de aula?

Tivemos alguns problemas em relação à confecção dos Cadernos. Seis alunos acabaram desistindo de concluí-lo, ou por terem perdido o miolo ou por não terem desenvolvido interesse em sua confecção. Outros três ou quatro estudantes acabaram faltando nos dias das aulas e perderam parte do processo e resolveram comprar cadernos ao invés de tentar fazê-los, mesmo com minha disposição e dos colegas para ensinarmos fora do horário da aula. Portanto, dos

29 alunos da turma aproximadamente 1/3 usavam cadernos que haviam comprado para fazerem os registros. E foram exatamente esses que menos se empenharam em relação à proposta, pois não tinham tecido uma relação afetiva com a ferramenta, percebi que realizavam a proposta de registro de forma tarefaira, como por obrigação.

No final do ano, apenas 12 Cadernos foram disponibilizados para a pesquisa, pois alguns estudantes não os trouxeram. Ao solicitá-los, eu perguntei quem permitiria sua digitalização e análise para a presente investigação, apesar de todas as conversas e devidas autorizações das famílias e da escola, acredito que alguns não queriam se expor e eu os respeitei.

Dos que me foram entregues, olhei-os por muitas vezes e em cada folheada tudo o que estava registrado resgatava em minhas memórias o rosto e o jeito de cada um, a forma como lidavam com seu material, como sentavam, como se relacionavam com os colegas, a postura no espaço escolar. Haviam conferido identidade aos Cadernos, assumido uma autoria, exatamente o que pretendia a pesquisa-ação.

Dos 12 cadernos digitalizados, selecionei os 6 que apresentavam mais elementos de autoria e criação, que davam pistas dos traços do repertório cultural, como a cultura de massa, a cultura da família e que, principalmente, apresentavam alguma contribuição ao processo de desenvolvimento em relação à construção do conhecimento em arte. Vigotski (1987, p.114) esclarece que

(...) a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem.

Ou seja, afirma a necessidade de se aprender para que as capacidades humanas se desenvolvam e é papel da escola fornecer instrumentos para que isso aconteça.

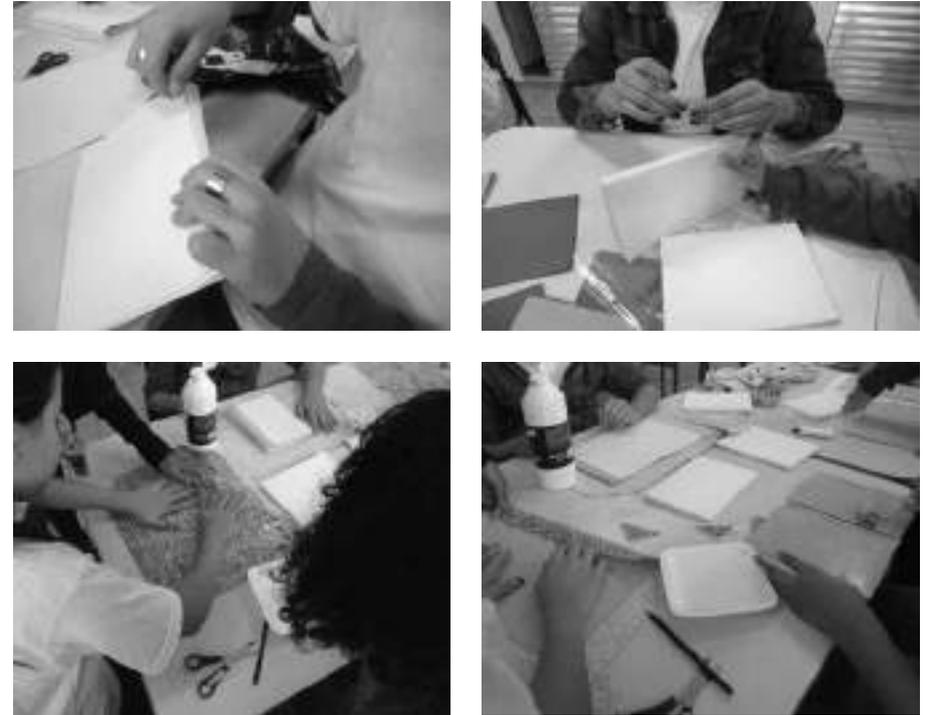
Nesse sentido, a função da escola não é apenas de socializar conhecimentos científicos, mas de contribuir com a formação de sujeitos críticos e criativos, que consigam ter autonomia para intervir no mundo a partir de sua compreensão. E esse exercício de autonomia deve começar no microcosmo da escola, pelas relações tecidas com o conhecimento, com as propostas de aula, com os professores, com os gestores, com os colegas. Uma prática pedagógica que se considere democrática permite que seu próprio sistema seja questionado, inclusive se reestruturando a partir de sugestões dos sujeitos que fazem parte dele.

Este tópico tem no título uma frase de Gabriela: “Fazer o próprio caderno foi como pôr a sua personalidade nele” e foi exa-

tamente a partir da forma como escrevem, organizam a escrita, desenham, como dialogam com o leitor, pelas relações que estabelecem com a cultura e conhecimento que estes Cadernos serão analisados daqui para frente. Aliás, é reafirmando a autoria por meio da personalidade, que eles chamavam seus cadernos de “Caderno de Artista”. Um e outro tinham essa pretensão na definição, diziam que eram artistas, mas a maioria usava essa terminologia no sentido de diferenciá-lo dos demais cadernos que carregavam na mochila, afinal de contas esse era diferente mesmo: era feito com as próprias mãos, tinham escolhido as folhas do miolo (cores, texturas) e as estampas do tecido da capa.



FIGURA 8



FIGURAS 9, 10, 11 E 12

Meu caderno é o muro das opiniões⁸: olhar para dentro, olhar para fora

8. Frase de Gabriela transcrita de seu caderno.

Durante o processo de análise, levantando os temas recorrentes, pude perceber que cada um se apropriava do Caderno com uma intenção e isso estava ligado às necessidades deles frente aos desafios da escola e das possibilidades apresentadas nas aulas de Arte. Os estudantes haviam dado sentido de uso aos cadernos e apresentavam três formas de uso preponderante: utilizavam-no como diário, portfólio ou como um caderno de artista.

No decorrer do texto, será abordada essas concepções de uso. Dessa forma, partiremos do entendimento do sentido de diário neste contexto da pesquisa, que se configura como um espaço tomado afetivamente pelo sujeito, onde se faz registros pessoais com frequência e portam uma diversidade discursiva que mistura imagens, desenhos, poesias e textos.

Alguns autores como Calligaris e Arfuch, relacionam diretamente os diários íntimos com processos autobiográficos ao salientarem a importância da narrativa pessoal na construção do objeto. Segundo Calligaris (1998, p.43) “diários íntimos e autobiografias são escritos por motivos variados: respondem a necessidades de confissão, de justificação ou de invenção de um novo sentido. Frequentemente, aliás, esses três aspectos se combinam”. Nesse mesmo caminho, Arfuch (2002, p.88) reforça que a narrativa “é uma forma por excelência de estruturação da vida”. E é nesse sentido da busca de uma identidade e do seu “estar” no mundo, que encontramos dois Cadernos: o de Gabriela e o de Paola.

Primeiramente, falei do Caderno de Gabriela. Ao concebê-lo, Gabriela tinha 11 anos de idade, cursava a 6ª série do Ensino Fundamental (em 2012 a escola ainda não havia instaurado a nomenclatura “ano” no lugar de “série”). Seu Caderno era um dos mais trabalhados da turma: páginas e páginas que pareciam aguardar uma leitura posterior, onde ela escreve seus pensamentos e atividades rotineiras, expressa seus sentimentos sob a forma de catarse.

Em algum momento eu senti que estava invadindo seu espaço íntimo. É uma sensação desconfortável motivada pela curiosidade

de conhecer além do que está aparente; como se pudesse atravessar as linhas que delimitam a matéria e enxergar seu interior, desvendar seus sentimentos e pensamentos em relação ao mundo. Uma transgressão consentida transmite confiança. Ela confiava em mim.

No Caderno de Gabriela, intercaladas aos relatos das nossas aulas de Arte, estavam páginas de desabafo, que narravam acontecimentos corriqueiros ou sentimentos em relação a questões familiares. Impressionei-me com a dimensão humana que esse caderno alcançou, uma proposta pedagógica que inicialmente tinha a pretensão de contribuir para a reflexão sobre a aprendizagem em arte e para o exercício de uma poética, ultrapassou os limites das relações escolares. Esse Caderno/diário contém as marcas identitárias da estudante em seu processo de construção. Nesta constatação, a sua escrita

(...) não é apenas um exercício disciplinar, é uma experiência em seu sentido mais profundo, pois, ao narrar a si mesmo, o sujeito narra não somente o que lhe sucede, mas também o que sente e como sente. É uma experiência porque se conecta ao sentido que o sujeito atribui a si e ao mundo. (SALVA, 2008, p. 167)

Nas primeiras páginas do seu Caderno, Gabriela registra um momento em um outro espaço da escola:

Hoje, na sala de leitura, eu peguei um livro que me interessou muito, o nome era “Tieta do Agreste”, li o começo e percebi que é um livro com palavras fortes. Também, de autoria de Jorge Amado. Detalhe: meu nome veio do livro “Gabriela Cravo e Canela” que meu pai havia lido, pois o nome dele e do autor são iguais.

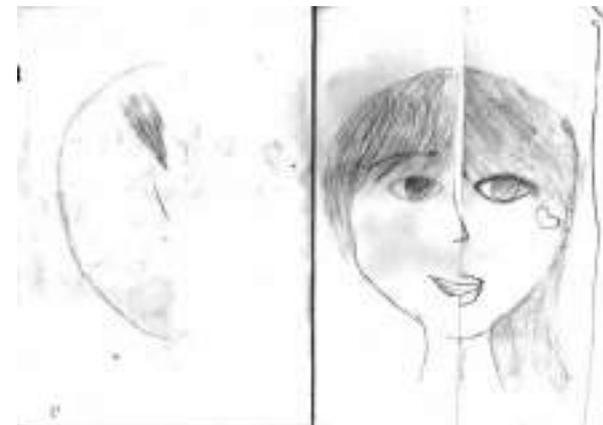
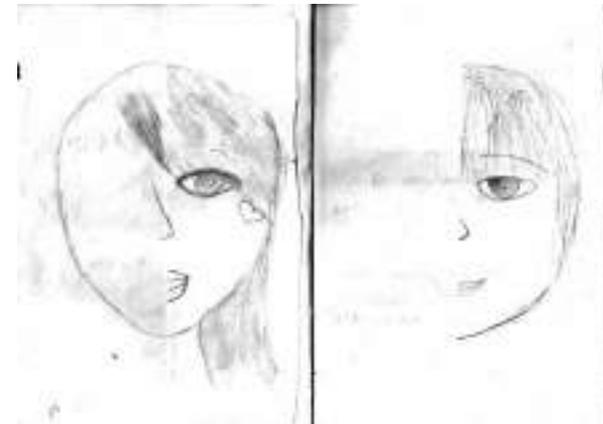
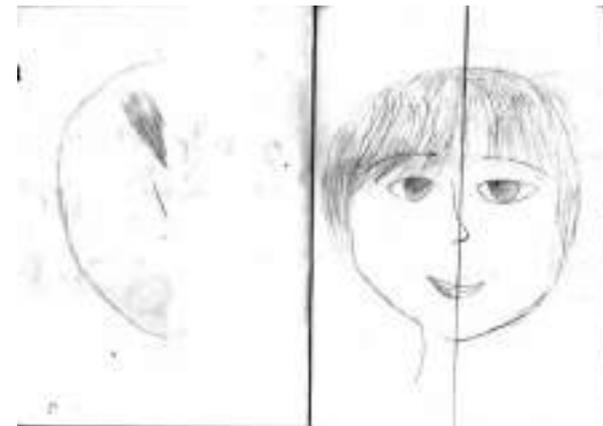
Este trecho demonstra como o caderno contribui na organização de pensamentos em decorrência do processo de materialização por palavras e imagens e, nesse sentido, contribui para que o indivíduo estabeleça relações entre conteúdos esquecidos na memória. O fato de narrar experiências passadas pode alcançar o plano da consciência, Benjamin (1995) apresenta o ato de rememorar como possibilidade para a reflexão que conduz a intervenções e construções para o tempo presente, retomando a citação de Salva (2008) o “narrar a si mesmo” é um exercício reflexivo sobre si e seu estar no mundo.

Eu me pergunto, há quantos momentos para esse tipo de reflexão na atual estrutura curricular, organizada em função de processos avaliatórios e resultados imediatos? Sem citar os processos homogêneos que condicionam o conhecimento em sala de aula...

Folheando o Caderno de Gabriela, encontramos a autoria poética por meio da palavra, onde ela narra a si mesma em relação ao outro e ao meio:



FIGURA 13



FIGURAS 14, 15 E 16

São desenhos de criação delicados, ao mesmo tempo que trazem a precisão das formas. Está construído de forma lúdica, para que ao movimentar as páginas dobradas ao meio, as partes do desenho formem novas faces. Salles (2007, p. 37) salienta como o desenho nos Cadernos de Artistas pode ser considerado a concretização do desenvolvimento de um pensamento visual:

O desenho de criação, nesses casos, age como campo de investigação, ou seja, são registros da experimentação: hipóteses visuais são levantadas e vão sendo testadas, deixando transparecer a natureza indutiva da criação. Possibilidades de obras são testadas em esboços que são parte de um pensamento visual.

Os desenhos em grafite formam uma composição de seis páginas sequenciais que intercalam metade de uma face feminina e metade de uma face masculina, um jogo de experimentação anatômica, como ressaltou Salles. Como no poema anterior, a narrativa, desta vez visual, lida com o entendimento de si em relação ao outro e convida o leitor para ter uma experiência.

No campo da psicologia social, existem abordagens teóricas (Ciampa, 1984; Goffman, 1982; Kehl, 2000; Calligaris, 2000) que compreendem a identidade como construção social, Ciampa (1984) diz que quando respondemos à pergunta “quem sou eu?” fazemos um movimento de identificação com determinados grupos e pessoas, crenças e comportamentos e nos diferenciamos de outros. Assim, a identidade de cada indivíduo é construída pelos diversos grupos dos quais ele faz parte.

Amparada por essa perspectiva da psicologia social sobre a forma como os sujeitos constituem sua identidade, é que afirmo a necessidade de se ter um espaço de autoria, relegado aos estudantes diante de tantas ideias prontas, apostilas e livros acabados, normas pré-estabelecidas. É impressionante o que um espaço em branco, apropriado desde a sua criação, provoca em um aprendiz. É um convite para novas experiências cognitivas. Segundo Gabriela “significa um jeito de se expressar sem nenhuma represália ou como eu chamo *muro das opiniões*”.

Nesse *muro das opiniões*, além das investigações sobre si mesmo e a própria história, em suas palavras, é um espaço que conversamos, *desenhamos, pintamos, registramos e desabafamos*. No trecho a seguir, Barbosa (2008, p. 99) explica esse potencial da arte ao desenhar, pintar...

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as

visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos.

Além das criações presentes no Caderno que revelam estados do ser, pude ainda desvendar as escolhas culturais e as relações estéticas tecidas pela estudante, como, por exemplo, saber o tipo de revista que ela lê por meio de colagens de figuras e textos que inseriu no Caderno e ou por transcrições de trechos das músicas de bandas jovens que ela ouve.

Essas relações tecidas pelos sujeitos com a escola, com a família e com os meios de comunicação de massa contribuem para sua constituição frente ao outro, isto é, frente ao diferente, pois apresenta outras formas de perceber e atribuir sentidos distintos das suas experiências no processo de socialização. Nessa idade, em que novos interesses começam a surgir, abandonando os da infância, ter muitas referências como possibilidades de escolha contribui para o exercício da liberdade e a ampliação da consciência, pois torna o sujeito responsável por suas escolhas.

Uma aula que compreende esse sujeito que escolhe, reflete, critica e modifica, ou seja, que *está sendo*⁹, e reconhece formas distintas de construção de conhecimento, faz frente à concepção da pedagogia tradicional em que o professor é o detentor do conhecimento e o estudante um ser vazio que só recebe as instruções transferidas pela escola. Freire (1996, p. 32) diz que “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. O *muro das opiniões* de Gabriela está sendo erguido aos poucos e a cada tijolo que ela acrescenta, novas construções vão surgindo.

9. Concepção freireana que define a incompletude do ser humano frente ao conhecimento, em uma permanente busca de ser mais no mundo em constante movimento.

De olho nas escolhas de Paola: as páginas da sua imaginação

O desenho habita a fronteira entre a ideia e a realidade. Imagem ou emoção construída por sinais gráficos, materializando noções de forma, peso, direção, luz e localização no espaço. Desenhar fica no limite entre o imaginar e o fazer, entre o pensamento e os sentidos.

Arnaldo Battaglini, In: A fronteira como território.

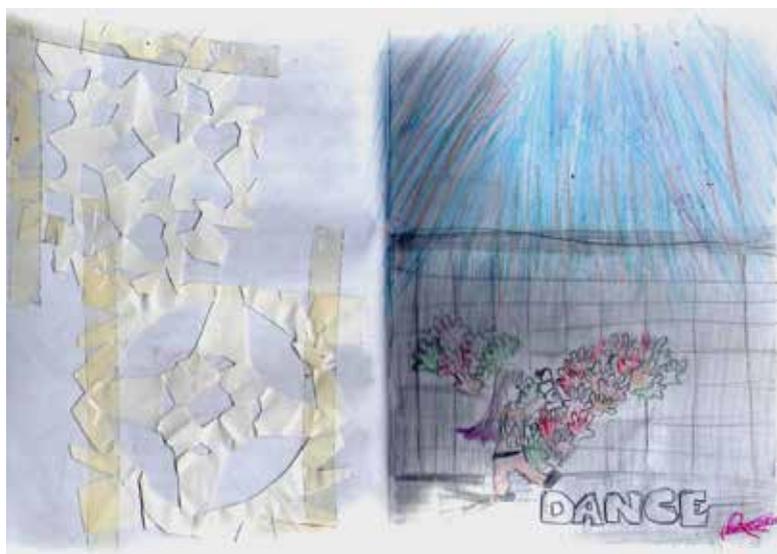
Bailarina, planta, cadeira podem não dialogar em um conjunto racional, porém valem como desenhos de pensamentos no imaginário de Paola. São as representações que Paola escolheu para registrar em seu Caderno que, como o de Gabriela, tornou-se um espaço tomado pela afetividade, pelo cuidado, onde fez registros de suas experiências particulares misturando desenhos, colagens e a escrita e que, para além da individualidade, imprimem também a dinâmica mais geral do imaginário de uma garota de 12 anos.

O *stencil* – técnica que consiste em utilizar uma placa como molde para a figura – modela a bailarina com tinta spray, ao lado de um desenho feito em meia página com caneta hidrográfica colorida (Figura 17, à dir.). Azul, verde, laranja e marrom dialogam por linhas curvas que buscam o movimento, como se estivessem dançando de uma página a outra do Caderno.

Na página ao lado (Figura 17, à esq.), as linhas amontoadas feitas com grafite possibilitam uma reflexão a respeito da matéria, do espaço e do plano. As estruturas registradas de observação revelam o desenho de duas cadeiras sobre uma mesa: um exercício feito em aula de uma situação presente na sala. O mais interessante foi detectar a experimentação do desenho pelo procedimento e pela materialidade. Em duas páginas encontramos desenho de observação e de criação, além de riscadores como lápis grafite, caneta hidrográfica e tinta *spray*, uma diversidade de possibilidades que contribuem no desenvolvimento de um jeito de fazer, isto é, uma poética pessoal por meio do exercício da autonomia na escolha do quê, como e com o quê fazer.

Além do que diz respeito a uma constatação formal do desenho, a escolha pelas figuras chama a atenção por elas não dialogarem simbolicamente de um modo conhecido como, por exemplo, planta-jardim-flor. Dessa forma, Machado (2004, p.28) ao falar do exercício da imaginação no processo de construção de conhecimento, esclarece que este “traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele mo-





FIGURAS 19 E 20

mento. É como se ela pudesse passear pelo reino das possibilidades de significar”. O trecho ressalta as experiências com contos tradicionais, porém ao relacioná-lo ao universo das imagens, podemos compreender como exercitar as possibilidades de criá-las contribui com a construção do conhecimento visual, o que inclui a educação do olhar. Portanto, bailarinas, cadeiras e plantas podem fazer sentido para Paola naquele momento, além de contribuir posteriormente com novas formulações visuais.

Seu Caderno apresenta indícios de como as aulas de Arte foram estruturadas. Como processo metodológico, todo início de ano fazemos uma roda de apresentações e, dizendo quais são as expectativas em relação às nossas aulas, encaminhamos sugestões. No ano letivo de 2012, o que mais foi desejado pelos estudantes foi o estudo de mangá, de música e de grafite, assuntos que não causaram surpresa, já que esses jovens partilham gostos que são estimulados, principalmente, pelo que é veiculado nos meios de comunicação de massa. A estruturação de um plano de trabalho que parta dos interesses dos estudantes torna-se viável quando concebemos a aula como um espaço educativo que envolva projetos e pesquisas tanto do professor quanto do aluno.

Durante o ano, desenvolvemos várias ações com grafite nos muros externos da escola envolvendo todas as séries e toda a comunidade escolar, incluindo também uma parceria com um grafiteiro profissional. A ilustração e os *stencils* colados na Figura 20 fazem referência a esse trabalho.



FIGURA 21

Ainda no primeiro semestre de 2012, quando ainda não tínhamos o Caderno de Artista, havíamos estudado o mangá. O desenho em grafite da Figura 19 é um dos desdobramentos dessa vivência. “De origem japonesa, o termo *mangá* resulta da junção de outros dois vocábulos do *nihongo* (a língua japonesa): *man* (involuntário) e *gá* (imagem); significa, portanto, uma “forma livre” de se desenhar” (NORONHA, 2013, p.27). Esta turma – 6ª série A – em especial, interessava-se por esse gênero de desenho, muitos deles ora e outra falavam de personagens do mangá como, por exemplo, Naruto¹⁰. Desenhavam Narutos nos cantos dos cadernos e dos livros, tinham capas de cadernos, *cards* e inúmeros adesivos desse personagem.



.¹¹

Fui iniciada nesse gênero de desenho por esses estudantes, pois para que a aula acontecesse tive que estudar e assistir animês (mangás adaptados para a animação) de vários autores. Metodologicamente embasada pela Proposta Triangular¹² e fundamentada pelo

10. Personagem protagonista do mangá homônimo de Masashi Kishimoto. Disponível em: <http://centraldemangas.com.br/>. Acesso em: 01 de jun. 2014.

11. Capa do vol.1 do mangá Naruto. Disponível em <http://www.guiadosquadrinhos.com/edicao/naruto-n-1/nao11100/31739>. Acesso em: 01 de jun.2014.

12. Segundo Barbosa (1998, p.33), “A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens metodológicas: as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical

Studies inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (Discipline Based Art Education) americano”.

13. PCN-Arte (Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte). “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. A estrutura dos eixos de aprendizagem e sua articulação com os tipos de conteúdos da área, de outras áreas e dos Temas Transversais configura uma organização para que as escolas criem seus desenhos curriculares com liberdade, levando em consideração seu contexto educacional”, 1998, p. 49.

PCN-Arte¹³, estudamos seu histórico, fizemos leituras de gravuras japonesas que inicialmente inspiraram os mangás tradicionais, experimentamos juntos técnicas de desenho, lemos HQs que foram circulando na sala como um “clube da leitura” (todos eram deles), produzimos desenhos e folhetos, assistimos animês e analisamos seu conteúdo e forma. Foi uma experiência de aprendizagem horizontal e muito prazerosa que teve como objetivo geral propiciar uma educação estética que permitisse aos estudantes (e à professora) uma leitura significativa do seu contexto sociocultural, ampliando o contato com produções de outras culturas.

No Caderno de Paola, pode-se observar que todos os desenhos da figura humana seguiam o estilo de mangá, com figuras alongadas e olhos grandes e arredondados (como na Figura 19), características típicas dos personagens desse gênero de desenho. Para além dos nossos estudos no primeiro semestre, a identificação de jovens nessa idade com mangás como Naruto, por exemplo, têm outras implicações. Mais adiante falaremos sobre tais implicações ao analisar o Caderno de Carlos, onde o mangá está muito presente.

Nesse caso, apesar dos indícios das propostas desenvolvidas nas aulas, está claro que a apropriação das técnicas experimentadas no campo da arte como o desenho de mangá e o *stencil* do grafite, foram apropriadas de maneira que contribuissem como meio de comunicação e expressão. A bailarina, por exemplo, é uma imagem de livre criação, mas foi executada por meio da técnica do *stencil* que foi aprendida para que construíssemos composições coletivas nos muros externos da escola. Segundo os **Parâmetros Curriculares de Arte** (BRASIL, 1998, p. 48), um dos objetivos gerais do ensino da arte é “compreender e utilizar a arte como linguagem, mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas”, ou seja, houve um avanço na aprendizagem da arte, pois ao vivenciar estilos e técnicas propostas na disciplina, a arte foi apreendida como linguagem em outras produções pessoais.

O Caderno de Paola possui registros que revelam seu dia a dia escolar, é um tipo de “diário de classe” personalizado. Diferentemente da sua colega Gabriela, que expôs sua vida fora do ambiente escolar, ela expôs somente suas relações e sentimentos relacionados a este espaço.

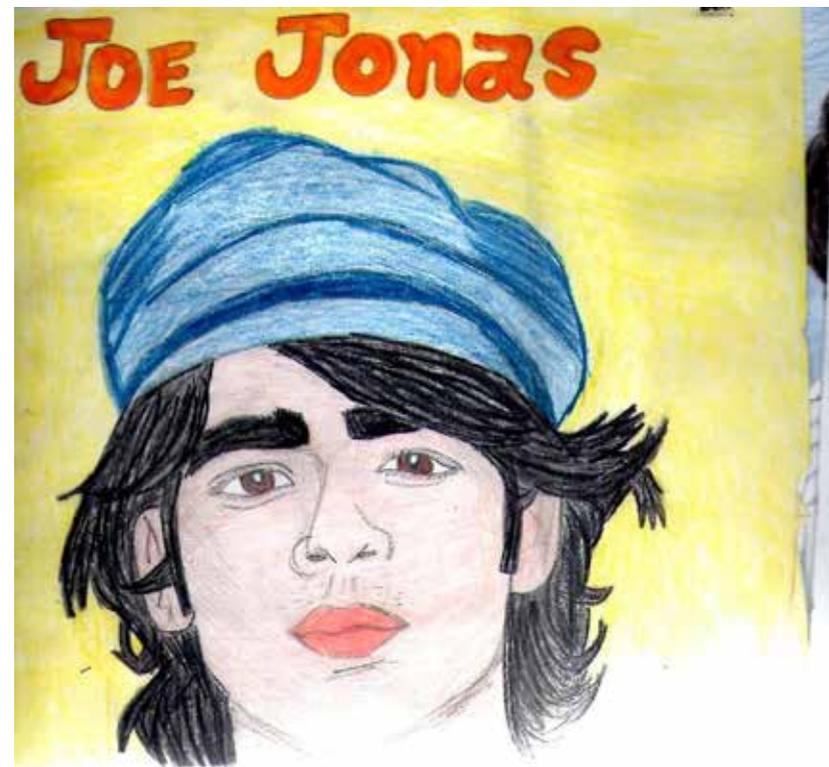


FIGURA 22

O espaço de cada um: o olhar em construção

O conceito de Portfólio etimologicamente deriva do verbo latino “portare” (transportar) e do substantivo “foglio” (folha) (ZANELATO, 2008, p.15), ou seja, transportar o trabalho em folhas. A concepção tradicional de portfólio presente nas artes visuais, concebe-o como espaço para arquivar os melhores trabalhos, na expectativa de que alguém os avalie.

O Caderno de Carlos (12 anos) apresenta esta expectativa: em sua maioria os desenhos foram escolhidos a dedo, feitos em folhas avulsas e colados no Caderno, produzidos fora do horário da aula de Arte. No geral, os trabalhos que foram colados têm extrema preocupação técnica com as formas e com o acabamento, seguem um padrão estético, e muito provavelmente foram produzidos em tempos diversos, não concomitantes com as aulas, isto é, são os desenhos que ele considera “os melhores” de sua produção, como, por exemplo, os das Figuras 22 e 23.

Ambas imagens são retratos verossímeis de dois irmãos, astros da cultura pop jovem, Joe Jonas e Nick Jonas, músicos da banda Jonas Brothers¹⁴ e que fizeram fama principalmente por estrelarem seriados no *Disney Channel*, canal da TV por assinatura. São desenhos que foram colados no caderno com o desejo que fossem vistos por outras pessoas e revelam um pouco das escolhas culturais de grande parte dos jovens dessa idade. Sobre a questão formal, pode-se afirmar que os dois desenhos são frutos do desejo da representação figurativa: buscam uma reprodução fiel da realidade, porém, mesclada a linguagem do quadrinho, mais dinâmica, colorida, compondo tipografia e imagem.

Carlos era novo na escola, havia se matriculado há menos de um ano, diferentemente dos demais alunos, que estudavam juntos desde a 1ª série. Enquanto os outros estudantes estavam fortalecendo os laços de amizade e já se conheciam, ele estava encarando o processo de aceitação da turma. No seu caso, como tinha habilidade em desenhar, o seu Caderno era motivo de orgulho e satisfação na sala de aula, um canal de sociabilização, de diálogo, pois todos que-



FIGURA 23

14. Disponível em <http://jonasbrasil.com/jonas-brothers/biografia/>. Acesso em: 12 jun. 2014.

riam ver as imagens que guardava nele.

Dessa forma, o uso do Caderno como uma espécie de portfólio ajudou-o a encontrar significância e sentido pessoal nas relações com o conhecimento dentro e fora do ambiente escolar. Pensando nisso, o processo de escolha do que será fixado no Caderno afeta a consciência do aluno enquanto sujeito que decide por si e que constrói seu conhecimento e, portanto, sua identidade por meio da sua produção.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem em arte no Ensino Fundamental, segundo os **Parâmetros Curriculares de Arte** “construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas” (BRASIL, 1998, p. 48), são competências de sensibilidade e cognição esperadas nessa fase escolar e que foram desenvolvidas pelo estudante, pois o Caderno acomodou as suas produções pessoais que estavam organizadas para que outros olhassem e tecessem suas impressões: olhares em construção.

Nesse sentido da aprendizagem, tudo que o sujeito seleciona para estar lá é significativo do ponto de vista cognitivo e/ou afetivo, pois representa o grau de dificuldade para executar o trabalho ou a realização de algo importante. No caso de Carlos, além da valorização de si, houve o acolhimento do repertório cultural que na maioria das vezes é ignorado pela escola: finalmente tinha um espaço reconhecido para o Naruto¹⁵ (Figura 24, à esq.), Peixonauta¹⁶ (Figura 24, à dir.), para a bateria da Disney e o computador com a logomarca do Google (Figura 25), entre outras referências da cultura pop jovem que “massificam” milhões de jovens em todo o mundo.

Apesar do apelo consumista e alcance massivo dessas referências em direção aos nossos jovens via meios de comunicação, a escola não pode negar as ideologias que vivenciam no cotidiano. Não negar esses conhecimentos é, no campo da pedagogia crítica, “criar condições para os alunos falarem, de forma que suas narrativas possam ser afirmadas e engajadas ao longo das consistências e contradições que caracterizam essas experiências” (Giroux, 1999, p.198). Ou seja, é papel do educador garantir o espaço de diálogo e da troca, mas é tarefa sua também possibilitar uma leitura crítica e atuante sobre o contexto sociocultural.

A música, nesse contexto, é um dos grandes trunfos da indústria fonográfica quando o assunto é gerar mercadorias que seduzam os jovens a consumir bandas, hits e outros produtos derivados. Há algumas décadas, observamos um modelo de bandas compostas por jovens bonitos, por vezes românticos, por vezes rebeldes, formadas com o intuito de “abocanhar” essa parcela da sociedade de consumo. Menudos, Back Street Boys, Rebeldes, Jonas Brothers, On Direction, entre outras, são exemplos desse nicho de mercado.

O mangá, já apontado no tópico anterior, e presente nos

desenhos de Carlos, também está no guarda-chuva da cultura de massa, porém pode ser compreendido como um material que permite trocas simbólicas entre diferentes culturas. Segundo Noronha (2013, p.254),

No centro dessas trocas simbólicas, destacam-se as redes sociais das quais o público *otaku* faz circular uma infinidade de informações sobre os cenários míticos dos enredos dos mangás e suas referências à mitologia japonesa. Nesse sentido, o mangá constitui-se em um importante meio de abertura para o outro e para o imaginário infantil. Isso se explica por se tratar de uma prática cultural contemporânea extremamente popular entre jovens e crianças, como também por se relacionar aos valores e narrativas japonesas. Fato evidenciado nas referências que o mangá faz à simbologia e à cosmologia japonesas.

Ao me deparar com as imagens que foram feitas livremente por ele, sem qualquer direcionamento pedagógico, pude constatar o que Duborgel (1992) chama de “uma imaginação plástica domesticada”, por se tratar de estruturas visuais reforçadas pela escola e pela sociedade tanto pelo seu realismo quanto pelos discursos que orientam a cultura em relação ao consumo. O autor ao analisar desenhos infantis que reproduzem essa colonização do imaginário da criança escreve:

Em lugar de se desenvolverem em actos cada vez mais complexos de “designação” emblemática das coisas, elas fixam-se em conexões repetitivas, matizam-se em aplicações mecânicas de um código estereotipado, através do que se define uma espécie de “realismo” vulgar e convencional, e onde se estabilizam as “provas” que estabelecem que uma maçã é vermelha, o céu é azul e as folhas verdes (1992, p.207, grifos do autor).

Apesar do autor estar se referindo ao uso das cores, essa reflexão estende-se à análise das formas, considerando a reprodução dos códigos estereotipados. O autor ainda discute como uma folha em branco dada à criança revela a “imaginação plástica domesticada”:

A folha oferecida para desenho, branca na aparência, está, em filigrama, profundamente delineada pelos dispositivos que a destinam e a pré-destinam, não aos valores da imaginação, mas à sua repressão ou colonização, em benefício do “homem positivo” a instituir sobre os escombros de uma criança que imagina e se dispõe a crescer em imaginação (1992, p. 233).

15. NARUTO é uma personagem protagonista do mangá homônimo de Masashi Kishimoto. Disponível em: <http://centralde-mangas.com.br/>. Acesso em: 01 de jun. 2014.

16. PEIXONAUTA é uma animação nacional que alia entretenimento a conteúdo educativo. A série, coproduzida pela TVPinGuim com o Discovery Kids estreou em 2009 e aborda temas ligados à ecologia e à sustentabilidade. Disponível em: <http://peixonauta.uol.com.br/>. Acesso em: 12 jun. 2014.

Por essa análise, creio que o que cabe a nós, professores, é refletir criticamente como a escola contribui ou reforça esse processo de colonização do imaginário, de reprodução de estereótipos nas imagens. Quais procedimentos, perguntas e possibilidades estão sendo oferecidas a esses jovens para que essa colonização apontada por Duborgel seja superada e novas formas de refletir e agir sobre a realidade sejam construídas? Talvez devêssemos ler as produções visuais e propor exercícios guiados pelo olhar do poeta Manuel de Barros (2013) na parte A arte de infantilizar formigas...

23.2 Lagartixas têm odor verde.

2.3 Formiga é um ser tão pequeno que não aguenta nem neblina.

12.8 As garças descem nos brejos que nem brisas. Todas as manhãs.

12.1 Choveu de noite até encostar em mim. O rio deve estar mais gordo. Escutei um perfume de sol nas águas.

1.4 Uma violeta me pensou. Me encostei no azul de sua tarde.

Extrapolar os limites racionais do que se está sentindo, vendo, ouvindo; usar todos os sentidos para escrever, desenhar, calcular, analisar; esperar mais perguntas e menos respostas; criar situações de aprendizagem coletivas que envolvam diferentes tipos de habilidades, apresentar formas distintas de expressão humana, propor vivências em quantas culturas forem possíveis... Dizer que está encostado no azul da tarde, que o odor das lagartixas é verde e que escutou um perfume de sol é certamente resultado de tudo isso. Como educadora me questiono: será que nas minhas aulas não falta uma pitada de Manoel de Barros?

Por essas razões afirmo que só ter um espaço em branco não garante desenvolvimento humano algum, como já ressaltou Duborgel, porém quando esse espaço é proposto de forma a questionar o próprio sistema de conhecimento em que está inserido e através do exercício da liberdade criadora, um terreno fértil de aprendizagens é experimentado.



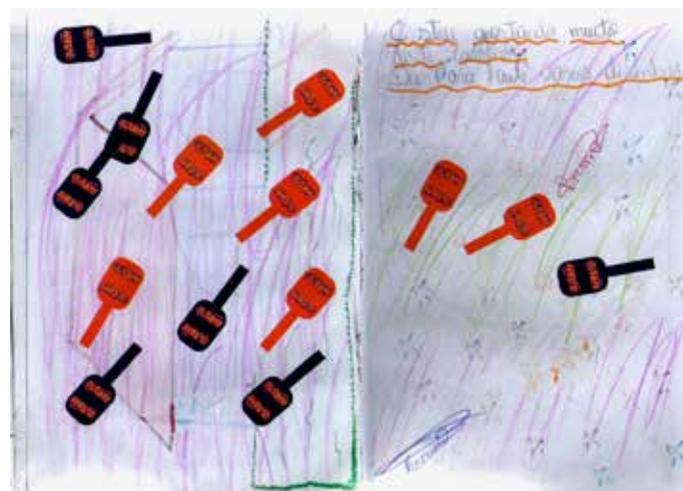
A descoberta do potencial criador: o espaço da autoria

A escola pode ser um lugar assustador pra quem é novo, daqueles que dá frio na barriga na hora de entrar. Bruno (11 anos) era um menino miúdo, com olhar brilhante, parecia carregar no fundo dos olhos um medo que era potencializado pela sua timidez. Menino recém-chegado na escola, como Carlos, a única diferença era que o outro era muito mais despachado, extrovertido. Bruno falava bem baixinho, quando falava. Poucas vezes pude ouvir sua voz na sala de aula no meio de tantas outras sobrepostas.

Era um garoto dedicado, nunca havia me perguntado nada (a timidez atrapalhava), mal ouvia sua resposta na chamada. Foi quando um dia ele me deu seu Caderno para eu olhar – temporalmente pedia a eles que mostrassem o que estavam fazendo – e ouvi o que durante todo o ano não havia escutado: a sua voz nas palavras, seu nome em cada página, seus gostos, gestos, as suas ideias... eu não esperava! Fiquei animada e ao mesmo tempo emocionada, ele comentava as aulas, as atividades, falava comigo por meio do Caderno...

Na maioria das páginas do Caderno de Bruno visualizamos seu nome assinado, praticamente todas as folhas são pintadas com gestos largos, formas diferentes, riscadores com pontas grossas, finas, médias. O menino encontrou um espaço de autoria, onde pôde exercitar com autonomia a escolha de materiais e a ocupação do espaço. E o mais importante, sentiu-se livre para colorir, ilustrar e iniciar um diálogo. A minha impressão é que o Caderno deixou-o mais seguro de si, pois nele não há comparações nem limites pré-estabelecidos, quem faz as regras é ele próprio. Bruno adentrou um campo de singularidade, percebeu a importância de cada indivíduo e isso se deu por meio da sua ação criadora.

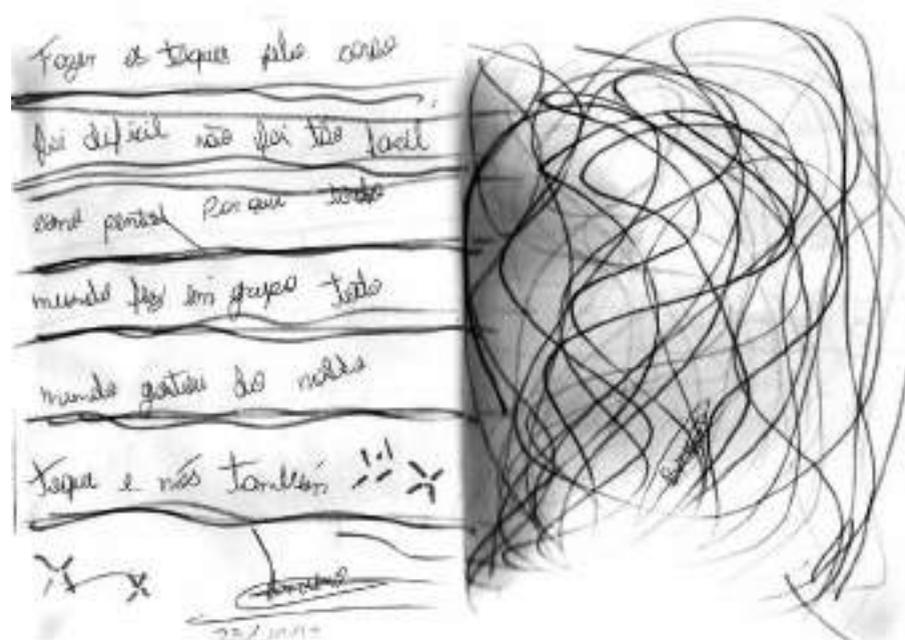
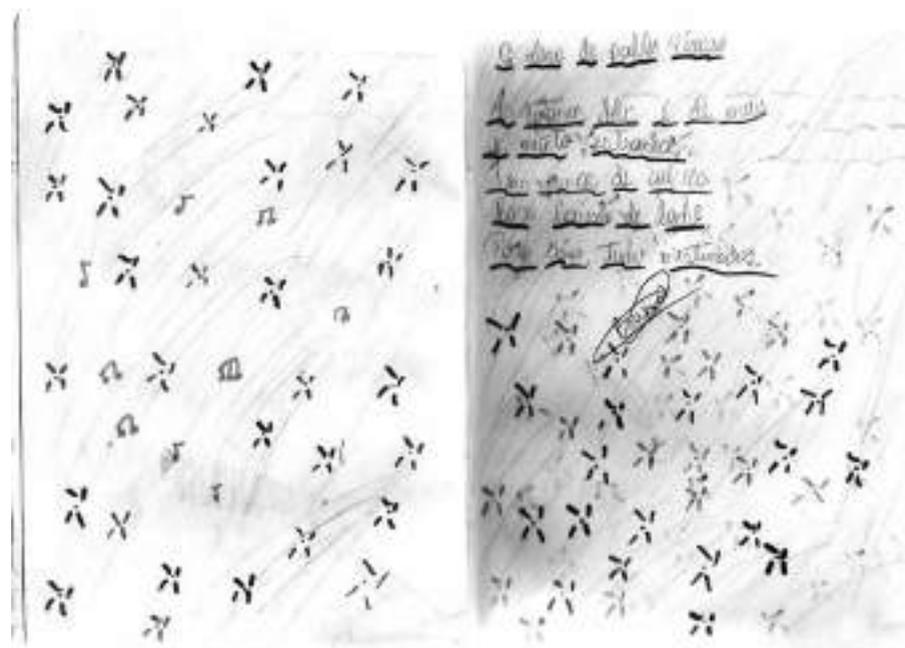
Nas páginas coloridas e decoradas estavam registradas reflexões sobre as aulas que tivemos de percussão corporal (ver Figura 29) a partir da apreciação do trabalho do grupo *Barbatuques* e dos estudos das obras que abordavam a música na obra do artista espanhol Pablo Picasso. As duas reflexões tecidas por meio de palavras foram frutos de orientações em aula. A do Picasso, por exemplo, resultou



FIGURAS 26 E 27

de um jogo que fizemos onde cada um assumiu o papel de crítico de arte e falou sobre o trabalho do artista (ver Figura 28).

Até aqui, o que mais me impressionou na presente investigação é como o Caderno de Artista na sala de aula despertou a confiança dos estudantes, não só neles mesmos mas em mim. Em alguns Cadernos eu era a confidente, em outros, a amiga ou a educadora. Daí, podemos afirmar o quanto é importante que o professor e o aluno tenham relações que demonstrem disponibilidade para o outro e isso requer escuta e olhares atentos.



>
FIGURAS 28 E 29

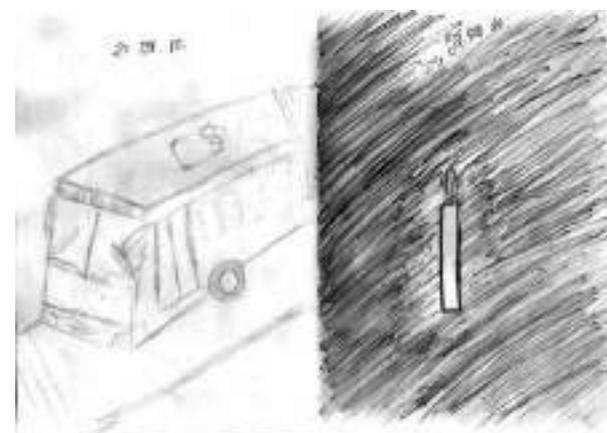
O olhar sobre um olhar: diálogo com Sabrina

Sabrina (12 anos) é uma menina de personalidade marcante, a capa de seu Caderno é de pelúcia com estampa de oncinha. Apesar de quieta em sala de aula, é uma grande observadora. O seu Caderno diz muito, revela a forma como vê, pensa e organiza as informações, demonstra uma postura dialógica com um possível leitor. Página após página preocupa-se em costurar uma conversa por meio das palavras ou das imagens. Elabora perguntas como: *Quem você é? Para que viver? Qual o objetivo da vida? Por que somos como somos?* Sugere atividades como: *Tente fazer, tente tirar música do corpo, você vai gostar!*

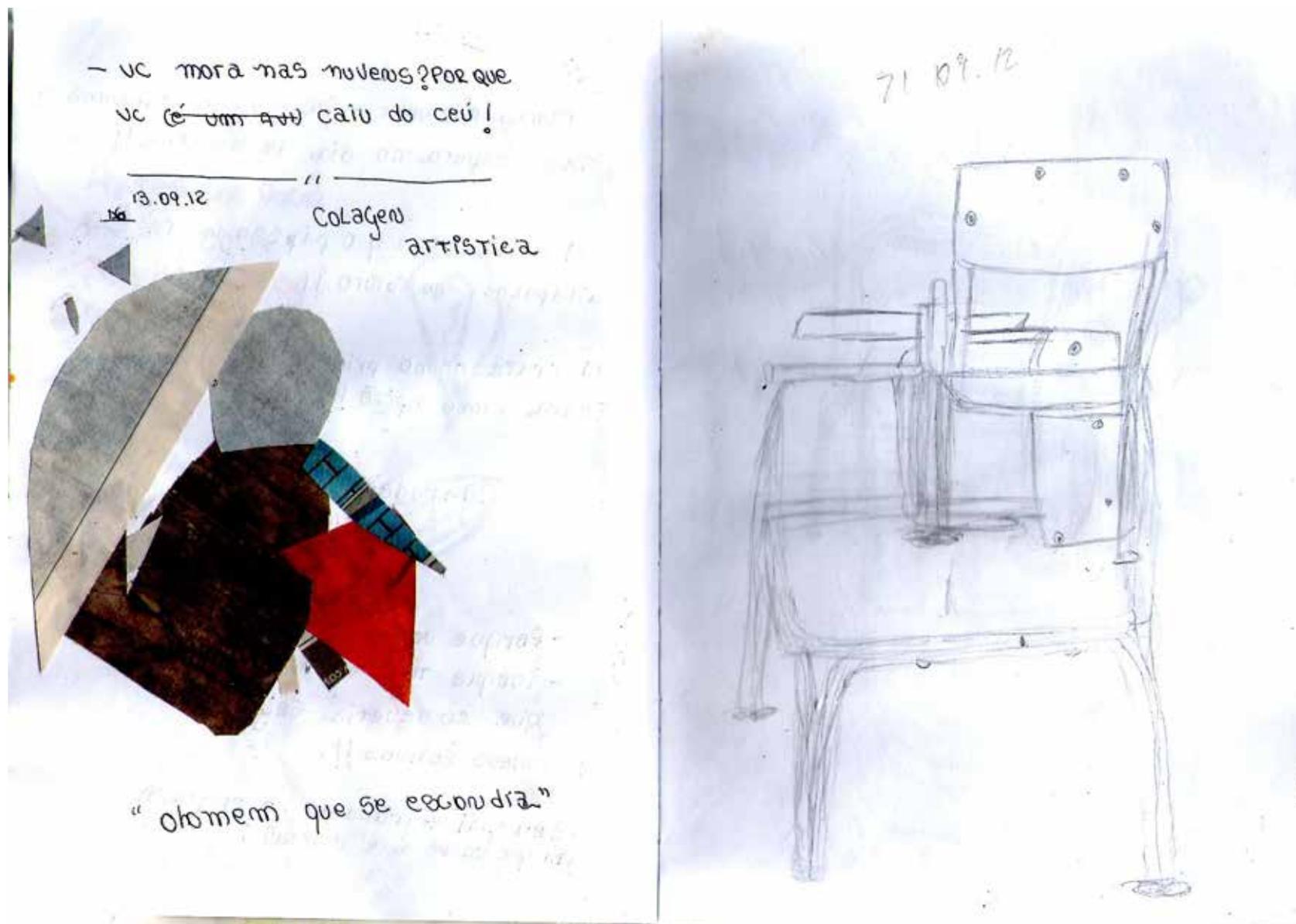
Na arte brasileira, em razão do contexto histórico e em função do impulso criador artístico, na década 60 e 70 surgiram artistas que propunham novas relações entre a arte e o público. Lygia Clark e Helio Oiticica somaram a esse novo conceito de arte obras que propunham a participação efetiva do público, assim o público passaria de uma condição contemplativa para propositiva. Esse conceito chamado de artista-propositor estava embasado em ações que concebessem exercícios de sensibilização que acionassem a criatividade. Apesar de estarem relacionadas ao contexto da aula de Arte, as proposições de Sabrina não têm a pretensão artística de Clark ou Oiticica, porém deseja partilhar experiências que despertaram prazer e a imaginação criativa.

Os seus desenhos de criação ou observação ilustram situações adversas (Figuras 31 e 32), formam uma narrativa visual que convida o leitor da imagem a dialogar com ela, questioná-la, observá-la com curiosidade. Do que tratam essas imagens? Por que elas estão nessa sequência? Será que ela criou ou observou? Quais histórias as imagens contam?

O desenho em grafite da mulher enigmática (Figura 32, à dir.) possui um olhar fixo, talvez preocupado. As notas musicais que parecem sair como pensamentos, transparecem do desenho da página posterior e criam, ao acaso, um efeito interessante. Quem seria esta mulher? O que está pensando?



FIGURAS 30, 31 E 32



Diferentemente dos Cadernos analisados anteriormente que diziam muito da cultura de massa, Sabrina exercitou um pouco de si, teceu conversas consigo mesma, experimentou técnicas e jeitos de se expressar por meio do desenho ou da colagem. Revelou o tal “olhar atento” para a realidade, o olhar analítico e de certa forma poético, pois em algumas páginas transfigurou o que viu. Nas palavras do poeta Manoel de Barros (2013, p. 51):

(...)
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(...)

Já nos desenhos de observação (Figura 32, à esq. e 33, à dir.), podemos compreender um pouco mais do que se passou nas aulas. A Figura 32 mostra um registro sobre uma aula de construção de esculturas musicais que a aluna resolveu registrar visualmente. Já a Figura 33 é resultado de um exercício de observação, presente também em outros Cadernos já apresentados. O interessante sobre o desenho das cadeiras, é perceber o quanto esse exercício revela o olhar de cada um e a forma como ocupam o espaço do papel, como selecionam o que irão desenhar, os detalhes que permanecem do objeto real, e nesse sentido que afirmamos que uma educação do olhar não se dá naturalmente, ao acaso, ela se dá, entre outras razões, pelo exercício consciente em diálogo com as condições do meio. Essa construção do olhar na perspectiva histórico-cultural foi explorada no I-Caderno desta pesquisa.

Nos registros de Sabrina, podemos perceber uma pesquisa com a forma e com cores, como, por exemplo, na figura 33 (à esq.) onde ela cria uma colagem abstrata de inspiração cubista intitulada “O homem que se escondia”.

Estabelecendo um diálogo com as aulas de Arte, no projeto com a música, estudamos obras visuais de artistas que elegiam a música como temática do trabalho. A pintura cubista **Três músicos** do espanhol Pablo Picasso, foi uma das obras estudadas.

Certamente, a colagem de Sabrina é fruto de referências visuais apreciadas em sala de aula, pois durante o projeto que transitava entre as artes visuais e a música, tivemos contato com inúmeras colagens de artistas cubistas, inclusive compondo trabalhos inspirados por essa vanguarda. De acordo com os documentos oficiais que orientam a disciplina Arte no país, um dos conteúdos das Artes Visuais é a “Elaboração de formas pessoais de registro para assimilação, sistematização e comunicação das experiências com formas visuais, e fontes de informação das diferentes culturas” (BRASIL, 1998, p.68), ou seja, nesse caso, o Caderno pode ser con-



PICASSO, PABLO. TRÊS MÚSICOS, 1921. THE MUSEUM OF MODERN ART, MoMA.

siderado um instrumento de avaliação do ensino e da aprendizagem em arte, pois contém registros do que foi trabalhado e assimilado das aulas. Também alinhado metodologicamente às **Orientações Curriculares de Artes**¹⁷ da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:

Em outras palavras, o aprendizado sistematizado em Artes caracteriza-se também como uma cognição inventiva, pois envolve aquilo que o estudante já experimentou inúmeras vezes, mas que, ao mesmo tempo, é feito apenas a seu “modo” e, por isso, em constante transformação. O aprendizado sistematizado em Artes permite que cada estudante invente seu modo de relacionar com as artes, seu modo de aprender a ser artista, que resulta em procedimentos, atitudes e produtos que podem ser apreciados, analisados e criticados pelos outros. (2007, p. 72)

Isso posto, podemos afirmar que Sabrina criou seu jeito de se relacionar com a arte integrando-a ao seu dia a dia e, nesse sentido, a estudante está exercitando uma poética, está aprendendo um jeito de ser artista com o amparo do seu Caderno.

17. Documento oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que orienta o currículo da disciplina Arte no Ensino Fundamental II e está baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-ARTE)

Olhem para cá! Este Caderno tem muito o que falar...

Higor (12 anos) é uma daquelas figuras que não para em um único lugar, diverte-se e é divertido, desinibido, transita com facilidade por todas as linguagens artísticas, é apreciador de música e acaba de ingressar no curso para formação em música popular brasileira da Escola do Auditório do Ibirapuera. Junto com sua mãe, Cleide, incentivei sua inscrição e acompanhei-os na prova de seleção para o tão desejado curso.

Aliás, por acompanhar de perto sua trajetória, reconheço a importância dos jovens terem o apoio da família em suas escolhas, Higor é um grande exemplo disso, pois têm pais que além de propiciarem um ambiente culturalmente favorável ao seu desenvolvimento, estão presentes na escola em reuniões, eventos e, nas instâncias de decisão, participam ativamente da vida dos filhos, incentivando e acompanhando suas escolhas. Esse amparo da família permite que ele potencialize suas capacidades dentro e fora do ambiente escolar.

A sua proximidade com a família e sua forma de se relacionar com as pessoas revela-se quando ele compartilha o espaço do seu Caderno com suas irmãs menores, seus primos e amigos:



FIGURAS 34 E 35

FIGURAS 36



O seu Caderno registra claramente a alma do autor, é dinâmico e trata de muitos assuntos ao mesmo tempo, explora formas, cores, linhas em cada página em branco com vigor e liberdade.

Na forma como teceu a apropriação do espaço configura-se um jeito de olhar, de ouvir e de pensar por meio do desenho, da pintura, da colagem, da poesia: sua poética. Grande parte das folhas apresentam ideias que são ou podem vir a ser (projetos), registram opiniões, reflexões críticas por meio da palavra e/ou da imagem.

As pinturas (Figuras 37 e 38) criadas sobre páginas duplas do Caderno demarcam um percurso de tentativas de obras, são como um esboço de projeto, compõem um percurso criador. Dito isso, é exatamente esse o principal sentido de uso dessa ferramenta quando utilizado pelo artista: um espaço para esboçar projetos, exercitar ideias, experimentar materiais. Salles ao definir desenhos de criação diz

(...) São desenhos de passagem, pois são transitórios; são geradores, pois têm o poder de engendrar formas novas; são móveis, pois são responsáveis pelo desenvolvimento da obra. São atraentes e convidam à pesquisa porque falam do ato criador. (2007, p. 44)

Com essa comparação ao percurso criador dos artistas, procurei estabelecer diálogos com os processos e as qualidades artísticas presentes nos Cadernos de Artistas, mesmo sabendo que

nem tudo que foi analisado até agora tem qualidade estética, mas é relevante para o estudante na construção do conhecimento em arte.

Por exemplo, nas Figuras 39 e 40 há indícios de uma estética explorada pelo estudante. O desenho de caveiras relacionadas ao gênero musical e ao universo das tatuagens compõe um padrão estético contemporâneo e que está relacionado aos seus gostos e, principalmente, tem uma relação direta às suas vivências culturais, pois seu pai é tatuador e grande apreciador desse estilo musical. Vigotski (apud Smolka & Magiolino, 2010, p. 31) ao proferir sobre o desenvolvimento humano, mais especificamente sobre imaginação e criação na infância, afirmou que “Todo inventor, até mesmo um gênio, também é fruto do seu tempo e do seu ambiente”, isto é, não se cria do nada, a construção do conhecimento é influenciado o tempo inteiro pelos outros, pelo meio, por novas vivências e experiências. Isso posto, podemos afirmar que ao criar artisticamente, o aluno está aprendendo, pois “as artes representam uma forma de pensar e uma forma de saber” (EISNER, 1987, p. 45).

Higor, com sua ânsia pela arte e pelo conhecimento, identificou-se com a materialidade do Caderno. Aliás, a materialização da sua forma se deu página após página, apresentando pesquisas sobre mitologia, comentários sobre religião, registro de vivências em espaços culturais, abordando saberes cotidianos, transcrevendo poesias, construindo poeticamente.



FIGURAS 37



Caderno de Artista na escola: instrumento na construção do conhecimento

O que meu olhar de artista/professora/pesquisadora encontrou nesses Cadernos para chamá-los de Caderno de Artista? Primeiro, o respeito ao nome que eles mesmos escolheram para chamar seu Caderno. Depois, os Cadernos de Gabriela, Paola, Carlos, Bruno, Sabrina e Higor trazem um pouco da identidade deles, apresentam relatos do dia a dia, revelam traços da cultura e para além disso, apresentam muitas produções – poesias, desenhos, colagens, pinturas, jogos, que no conjunto definem uma poética, um jeito peculiar de fazer moldado pela personalidade; arquiva o registro de pesquisas nas áreas das artes, literatura, mitologias, religião e das culturas; aborda saberes cotidianos como relatos de filmes e passeios, idas a espaços culturais como parques e igrejas. Apresentam ao leitor espaços propositivos, lúdicos, dialógicos.

Com o Caderno de Artista, o olhar se expande 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.

Nesses 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.

No final do ano de 2012, nós estávamos diferentes de quando o semestre iniciou, os Cadernos também:



Gabriela



Paola

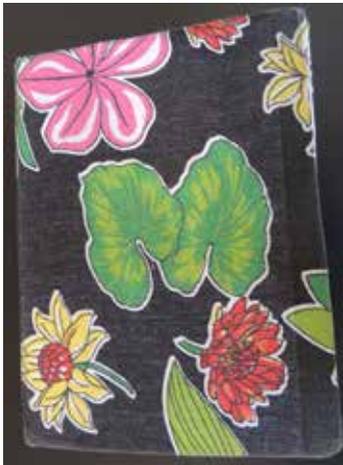
FIGURAS 41 E 42



Carlos



Sabrina



Bruno



Higor

Referências bibliográficas

- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico**: dilemas de la subjetividad contemporânea. Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: _____ (Org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 98-112.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, Manoel de. **O livro sobre nada**. São Paulo: LeYa, 2013. (Biblioteca Manoel de Barros).
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998. 116 p.
- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas, 2).
- CALLIGARIS, Contardo. Verdades de autobiografias e diários íntimos **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 43-58, 1998.
- _____. **Adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (Org). **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COSTA, Fabíola C. B. **O olho que se faz olhar**: espaço estético no contexto escolar. Florianópolis: UFSC – Centro de Ciências da Educação – Núcleo de Publicações, 2013.
- DERDYK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- EISNER, Elliot. **The role of Discipline-Based Art Education in america’s schools**. Art Education, Reston, 1987.
- FABBRINI, Ricardo N. **O Espaço de Lygia Clark**. São Paulo: Atlas, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henri A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.
- MORAES, J. Jota de. **O que é música**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Primeiros passos, 80).
- KEHL, Maria Rita. **A adolescência de todos nós**. S.l.: Mimeo, 2000.
- MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL – Difusão Cultural do Livro, 2004.

- NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NORONHA, Fernanda Silva. **Animês e mangás**: o mito vivo e vivido no imaginário infantil. 2013. 272 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de SPaulo, 2013.
- SALLES, Cecilia A. “Desenhos de criação”. In: DERDYK, Edith (Org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac, 2007.
- SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 392 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II-Artes. São Paulo, 2007.
- 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.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- _____. **Obras escolhidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.
- ZANELATO, José Roberto. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. 2008. 124 p. Tese (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica – PUC. Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2008.

Lista de Figuras

Figura 1

Reprodução de página do livro–obra **Formigas**, Mário Alex Rosa (Il. Lilian Teixeira. São Paulo: Cosac & Naify, 2013).

Figura 2

Páginas do **Diário de Frida Kahlo**.

Figura 3

Páginas do Caderno **Noa Noa** de Paul Gauguin.

Figura 4

Primeira página do **Diário Gráfico** de Eduardo Salavisa.

Figura 5

Capa do livro **Onda** de Suzy Lee.

Figura 6

Capa do livro **Sombra** de Suzy Lee.

Figura 7

Capa do livro **Espelho** de Suzy Lee.

Figura 8

Cadernos empilhados dos estudantes.

Figuras 9, 10, 11 e 12

Alunos da 6ª série A confeccionando artesanalmente seus cadernos.

Figuras 13, 14, 15 e 16

Páginas do Caderno de Gabriela.

Figuras 17, 18, 19 e 20

Páginas do Caderno de Paola.

Figura 21

Pinturas realizadas pelos estudantes nos muros da EMEF Carlos de Andrade Rizzini.

Figuras 22, 23, 24 e 25

Páginas do Caderno de Carlos.

Figuras 26, 27, 28 e 29

Páginas do Caderno de Bruno.

Figuras 30, 31, 32 e 33

Páginas do Caderno de Sabrina.

Figuras 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40

Páginas do Caderno de Higor.

Figuras 41, 42, 43, 44, 45 e 46

Capas dos Cadernos de Gabriela, Paola, Carlos, Bruno, Sabrina e Higor, respectivamente.

Apêndices

**Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Autorização
para uso de imagem (Estudante)**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
DIRETORIA REGIONAL DE SANTO AMARO
EMEF CARLOS DE ANDRADE RIZZINI**

Senhores responsáveis,
como professora de Arte desta escola há 5 anos, desenvolvo um trabalho no ensino de arte que envolve estudos e pesquisas, os quais integram meu projeto de **Mestrado em Artes Visuais** no **Programa de Pós-graduação da Universidade de São Paulo – USP**. Assim, alguns escritos e imagens que produzimos este ano em nossas aulas, em um caderno que chamamos de “Caderno de Artista”, serão usados como base para minha pesquisa. Para tanto, preciso da autorização dos senhores para que possa usar em meus estudos essas produções dos alunos.
Quaisquer dúvidas, podem ligar na escola e falar comigo, com a Diretora Silvana ou com o Coordenador Paulo, nos seguintes telefones: 5524-4881 ou 5687-0178.

Agradeço demais a compreensão.
Muito obrigada,
Profª Clarissa L. Suzuki.

Autorização para uso de imagem

Eu, _____ R.G. _____ autorizo Clarissa Lopes Suzuki, Professora de Arte da EMEF CARLOS DE ANDRADE RIZZINI da Diretoria Regional de Santo Amaro, a utilizar fotos, vídeos e produções visuais e escritas do menor _____, pelo qual sou responsável, realizadas nas aulas de Arte da referida escola, para finalidades acadêmicas, tais como: apresentações em congressos, encontros científicos e publicações, tanto no Brasil quanto no exterior.

São Paulo, 12 de novembro de 2012.

Assinatura: _____

**Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Autorização
para uso de imagem (Gestão Escolar)**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO
DIRETORIA REGIONAL DE SANTO AMARO
EMEF CARLOS DE ANDRADE RIZZINI**

Autorização para uso de imagem

Eu, _____ R.G. _____, diretora da EMEF CARLOS DE ANDRADE RIZZINI, estou ciente da pesquisa-ação em nível de mestrado desenvolvida pela Professora Clarissa Lopes Suzuki, docente de Arte lotada nesta unidade educacional e autorizo-a a utilizar fotos, vídeos e produções visuais e escritas realizadas nas aulas de Arte da referida escola e sob responsabilidade da professora, para finalidades acadêmicas, tais como: apresentações em congressos, encontros científicos e publicações, tanto no Brasil quanto no exterior.

São Paulo, 12 de novembro de 2012.

Assinatura: _____

2

c o n
c l
u s ã
o
o u
r e c
o m
e ç
o

2

c o n
c l
u s ã
o
o u
r e c
o m
e ç
o

Clarissa Lopes Suzuki

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação
2 – Conclusão ou Recomeço
São Paulo, 2014

PROJETO GRÁFICO

Daniella Domingues

REVISÃO

Ana Maria de M. Viegas

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International



Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Suzuki, Clarissa Lopes

Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação / Clarissa Lopes Suzuki. -- São Paulo: C. L. Suzuki, 2014.

254 p. : il. + composto por 4 cadernos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Orientadora: Sumaya Mattar

Bibliografia

1. Arte 2. Educação 3. Escola pública 4. Caderno de Artista 5. Construção do olhar I. Mattar, Sumaya II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Arte-educação

São Paulo, 2014

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Área de Concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sumaya Mattar.

São Paulo, 2014

À Suely, pelo amor mais generoso que conheço.

Muito obrigada, mãe.

Ao meu irmão Érico, que me ensina a ser justa e me faz querer ser forte.

A Cadu, pelo companheirismo e amor que partilhamos.

A sua sensibilidade me desperta.

Se hoje estou aqui é porque vocês estavam comigo.

CONCLUSÃO ou Recomeço

O processo criativo, a memória, a imaginação, a poética, jamais poderiam ser estudados como objetos isolados, como compar-timentos fora do ser humano. Tudo isso só pode ser tratado a partir da produção humana e, portanto, do próprio ser. Orientada por esse pen-samento, o melhor procedimento para análise que encontrei ocorreu ao examinar os Cadernos da Artista e o Caderno da Educadora/Artista. Surgiu então, um texto que confere a mesma importância intelectual tanto à produção artística quanto à produção científica, criado a partir de outros textos visuais.

Diante das análises aqui tecidas nesta pesquisa acerca de dez Cadernos (três, no I-CADERNO; um, no II-CADERNO e seis, no III-CADERNO) e sabendo que poderia correr o risco de empobrecer estas reflexões por partir de um lugar conhecido para mim, no papel de pesquisadora, acredito que essa intimidade contribuiu para o aprofun-damento sobre o processo de criação artística e as análises estéticas e, principalmente, para sua relação com o aprendizado ao estarem di-retamente associados à minha prática pessoal. FREIRE & GUIMARÃES (2000) falam da importância de se aprender com as próprias experiências em uma obra que traz esse conceito no próprio título **Aprendendo com a própria história**:

Em primeiro lugar, nós estamos afirmando com esse título que ninguém aprende fora da história. Segundo: deixamos muito claro que ninguém aprende individualmente apenas. Quer dizer: nós somos sócio-históricos, ou seres histórico-so-ciais e culturais, e que, por isso mesmo, o nosso aprendizado se dá na prática geral de que fazemos parte, na prática social. (2000, pg. 27)

Tanto no campo da arte quanto da educação, a reflexão crítica acerca da própria formação traz elementos para reorientação da prática e a partir da problematização, pode acionar um movimento criador de transformação, que possibilita o encontro de novos caminhos que fa-

çam frente aos desafios enfrentados em situações futuras.

Para além das relações inerentes à prática social, constatou-se a importância da identificação dos sujeitos com a materialidade do objeto, ou seja, ao ter um caderno em mãos para desenvolver seu traba-lho, o sujeito passa a ter um espaço possível para acomodar as emoções imediatas, as relações que surgem entre ele, o meio e o suporte, os seus sentidos e a sua razão, dando vazão a uma poética. Dessa forma, o artis-ta ou o professor e o aluno têm possibilidades ou impossibilidades que orientarão suas ações, sendo que o processo que estaria voltado para si, volta-se para o concreto, para o enfrentamento da materialidade. E, é, nesse sentido também, que a apropriação pela arte de um espaço tão singelo, como um caderno, pode ser uma forma de recepção da expres-sividade latente do ser humano.

Metodologicamente, a conclusão a que cheguei após a fina-lização da análise dos Cadernos foi que, independentemente das pro-duções que escolhesse para analisar, eles estariam incluídos em uma compreensão dialética que iria da parte para o todo e vice-versa, pois todos os registros expressavam as relações tecidas pelos sujeitos dian-te do mundo. E diferentemente de materiais prontos, formatados por outras pessoas, o Caderno de Artista mostrou-se fértil, acolhedor de ideias, sentimentos, costurados com reflexões sobre o instante vivido e tomadas pelo instante criador, revelando, assim, a condição humana.

Nesse sentido, afirmamos que 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 orga-nização 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 bus-cando 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 ge-rando a indisposição para o diálogo e para a aprendizagem, o que mais me impressionou é como o Caderno de Artista 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.

Com o Caderno materializando por meio de palavras e ima-gens o desenvolvimento das aulas de Arte pelo processo de aprendiza-

gem dos estudantes, pude perceber uma expansão do olhar ao selecionarem imagens, organizá-las, associá-las, experimentá-las, criando-se um espaço de construção de conhecimento individual, mesmo fazendo parte de um processo coletivo, isto é, a própria aula.

Nos Cadernos analisados dos estudantes, houve uma construção do conhecimento em arte 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 ela; 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 da sala de aula.

Além disso, os Cadernos dos alunos serviram como orientadores da disciplina, pois de acordo com seus registros, ao longo do ano, pude perceber o que faltava na aula, o que estávamos fazendo de mais e de menos, o que surtia efeitos positivos e negativos nas aulas, enfim, eles apresentavam uma avaliação constante do processo de ensino e aprendizagem da arte, ou seja, o Caderno de Artista utilizado em sala de aula tem o potencial de ser um instrumento de avaliação e da aprendizagem dos alunos.

Essa história com Cadernos surgiu há muitos anos, quando iniciava meus estudos pelos caminhos da arte e da educação. No percurso cruzei outras rotas e olhares, multiplicando-os e desdobrando-os, me empenhei para que outros olhares se transformassem, se fortalecessem. Essa história sobre Cadernos são as páginas da minha história com a arte e com a educação, é a história dos meus professores, dos meus colegas de docência e, principalmente, meus pequenos companheiros de sala de aula, pois, como afirmou Berger, “Nunca olhamos para uma coisa apenas, estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos”.