

**Universidade de São Paulo**

**Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes**

**Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”**

*Processo criativo da professora-artista: um percurso sensível de escolhas*

**BIANCA MOSCHETTI RIVOLTA CIDRO**

**SÃO PAULO**

**2020**

**BIANCA MOSCHETTI RIVOLTA CIDRO**

*Processo criativo da professora-artista: um percurso sensível de escolhas*

Monografia apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de especialista em Arte-Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sumaya Mattar

**SÃO PAULO**

**2020**

## RESUMO

Nesta escrita afirma-se a professora de artes enquanto artista criadora, que como tal, teoriza, elabora, organiza e aplica o planejamento de suas aulas a partir de questões relevantes para si e para o processo investigativo e criativo da criança. Este caminho contrapõe estereótipos pedagógicos, artísticos, culturais e sociais muitas vezes presentes nas propostas artísticas escolares. Em meio aos apontamentos críticos de como a arte é desenvolvida de maneira pouco potente em muitas escolas, miro para possibilidades de ação enquanto professora.

Mergulho em atividades de artes propostas a alunos do 4º Ano para refletir sobre o meu processo criativo enquanto professora-artista. Exponho percursos sensíveis de escolhas em relação às atividades por mim propostas e trago uma documentação do planejamento das aulas.

Por fim, como proposta de desdobramentos do que foi organizado, há um mapeamento possível da criação do planejamento de aulas, entendido como processo que abrange diversas camadas desde a sua idealização até seu momento de aplicação.

Palavras-chave: arte-educação, processo criativo, professora artista, planejamento de aulas.

## TÍTULO

*Processo criativo da professora-artista: um percurso sensível de escolhas*

## SUMÁRIO

**0. antes de tudo,**

**1. *O delírio do verbo estava no começo,  
lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.***

**2. caminho**

os mapas

pequenos percursos

tesouros

e se eu errar?

a cidade de cada um

**3. Professora-criadora: autonomia para criar e transformar**

**4. um caminho é um dos possíveis caminhos**

**Referências**

***O delírio do verbo estava no começo,***

***lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos<sup>1</sup>.***

Nesse meio de dezembro, tem uma São Paulo inteira chorando fora de mim. Grande e cinza. Mas por dentro, tem um rio de afetos regando o que me mantém em pé, firme.

Esta pesquisa traz meus caminhos e compartilha experiências dentro e fora de escolas. Escrever sobre seus próprios processos é também revisitar esses processos. Acho que se revisitar é se redescobrir forte. Acessei afetos e memórias e sinto-me pertencente ao que percorri. Sou eu.

Assim, para permitir este início, assumo-me professora: ser com autonomia de criação e transformação, ser da escuta e da presença. Ser da força política e do afeto.

Acessei vivências e delas construí ferramentas para a escrita.

Partindo de experiências pessoais, afirmo a potência da organização e elaboração do planejamento de aulas de artes enquanto processo artístico, composto de experiências pessoais, escolhas políticas e estéticas, referências teóricas, conhecimento de linguagens. Planejamento este que orienta diretamente o percurso criativo dos alunos, uma vez que o enunciado da professora pode reforçar diversos estereótipos sociais e culturais ou então trazer novas possibilidades de criação para seus alunos.

Discorro, então, sobre o *meu* planejamento de aulas, as *minhas* escolhas e *meus* caminhos, descrevendo atividades realizadas com as crianças e trazendo documentações sobre o que criaram.

Num outro braço desse rio, trago à tona apontamentos sobre problematizações de estereótipos pedagógicos, artísticos, culturais e sociais presentes nas propostas escolares. Apoio-me em escritos de pesquisadores contemporâneos da arte e da educação como Susana Rangel Veira da Cunha, Rosa Iavelberg, Sumaya Mattar e Gandhy Piorski que acreditam em ações artístico-pedagógicas criadoras e sensíveis, de fato. Além de Paulo Freire e Manoel de Barros, que a todo momento são base para a minha formação enquanto ser humano. Em meio aos apontamentos críticos de como a arte é desenvolvida de maneira pouco potente em muitas escolas, miro para possibilidades de ação enquanto professora.

Afirmamos a professora de artes enquanto artista criadora, que como tal, teoriza, elabora, organiza e aplica o planejamento de suas aulas a partir de questões relevantes para si e

---

<sup>1</sup> “No descomeço era o verbo.

Só depois é que veio o delírio do verbo.

O delírio do verbo estava no começo,

lá onde a criança diz: eu escuto a cor dos passarinhos.

A criança não sabe que o verbo escutar não

Funciona para cor, mas para som.

Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.

E pois.

Em poesia que é voz de poeta,

que é a voz

De fazer nascimentos -

O verbo tem que pegar delírio.” (BARROS, 1993)

para o processo investigativo e criativo da criança. Assim, escritos de Cecilia Almeida Salles, Fayga Ostrower e Clarissa Suzuki foram usados para aproximar a ação criativa da professora à ação criadora da artista e da arte contemporânea.

Por fim, como proposta de desdobramentos do que foi organizado, há um mapeamento possível da criação do planejamento de aulas, entendido como processo que abrange diversas camadas desde a sua idealização até seu momento de aplicação.



**caminho:**

**forma, maneira, método, meio, modo, jeito, processo;**

**via, trilha, vereda, passagem, percurso, atalho, rota, trajeto, trajetória;**

**como ? de que maneira ? por que modo ?<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins*. Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.

## **parto de mim:**

olho sobre meu caminho enquanto artista e professora e é dele que começo. Olhar para si é, além de autoconhecimento, organização. Para escrever e me entender é preciso retomar processos, olhar novamente percursos e organizar cada passo que foi dado.

Escolhi um percurso de criação meu - entre tantos que faço - para me debruçar nesta escrita. *Debruçar* aqui é reviver, retomar, analisar, repensar, lembrar, olhar as fotos, os escritos, os documentos, olhar as produções, as mudanças, os desdobramentos.

Sou professora-artista de artes. Educadora. Artista. Criadora. Pesquisadora. Conhecedora da linguagem e sensível a essa linguagem.

Assumir-me nesse lugar é constantemente importante, dada a situação política e social na qual vivemos neste momento no Brasil e na América Latina. Assumir-me professora é um ato político. Assumir-me professora criadora e pesquisadora da infância, da arte-educação, do processo criativo e da defesa da autonomia da educação faz parte de quem eu sou e de quem me afirmo a cada dia ao lado de meus iguais.

Parto então, de peito carregado. Assumir-me é um primeiro passo.

Minha história na educação ainda é curta. Há 6 anos, transito entre a educação formal e informal, com crianças e adolescentes de 2 a 18 anos, muitos em situação de vulnerabilidade, outros, alunos de escolas particulares. Já meu caminho enquanto artista percorre os borrões e as transformações: minhas preferências estéticas passeiam pelo gosto pela representação do corpo humano, pelo olho no olho das fotografias de retrato, pelas fotos cheias de ruídos, fotocolagens, lambe-lambes<sup>3</sup>, desenhos de modelo vivo com traços rápidos e sem detalhes. Às vezes mais próxima, às vezes mais distante dessas linguagens, hoje, ao elaborar o planejamento de minhas aulas, sinto-me imersa no estado de criação que é da artista que produz.

Ao debruçar-me sobre essa vivência artística e pedagógica, debruço-me, instantaneamente, em mim. Nos caminhos que considero essenciais para as minhas criações, para as minhas aulas e para as transformações que essas escolhas possibilitam. Meu processo criativo enquanto professora é orgânico, maleável, vivo, mutável, reorganizável. Penso na relevância artística e pedagógica em manter propostas vivas, em movimento, que não sejam meras repetições de uma proposta já estabelecida e fechada em si mesma.

Nesta escrita – que é caminho, também – mergulharei em atividades de artes propostas a alunos do 4º Ano<sup>4</sup> para refletir sobre o meu processo criativo enquanto professora-artista. Exponho percursos sensíveis de escolhas em relação às atividades por mim propostas e trago uma documentação do planejamento das aulas. Tal documentação funciona como registro de ideias, de fotografias, de caminhos, de materiais e de possibilidades.

---

<sup>3</sup> Lambe-lambe é uma técnica da arte urbana em que papéis com imagens ou textos são colados pelos muros e postes das cidades.

<sup>4</sup> As atividades aqui descritas foram realizadas, especificamente, com duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular localizada em Diadema, SP durante o ano de 2019.



Este é um possível ponto de partida. Um ponto de partida escolhido por mim, para uma turma específica.

Digo um *possível* ponto de partida pois as propostas de aula são passíveis de transformação e reordenação. “Daí se nos apresenta outro aspecto que tanto nos fascina no mistério da criação: ao fazer, isto é, ao seguir certos rumos a fim de configurar uma matéria, o próprio homem com isso se configura” (OSTROWER, 1987, p. 51). Há diversos pontos de partida possíveis uma vez “que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades” (OSTROWER, 1987, p.37). Escolho *este* porque questões disparadoras já faziam parte de uma ação intuitiva minha e eram presentes em mim (e nas crianças) muito antes de nos encontrarmos.

Carrego em minha maleta outras experiências, com outras crianças de outros espaços, bairros e cidades. Trago, então, repertórios de vivências e experiências minhas enquanto indivíduo e transformo-os em propostas de percursos artísticos em minhas aulas.

E em mim, a cada novo encontro que se inicia com uma nova turma de alunos, é latente a minha curiosidade sobre o olhar das crianças para a cidade: *como a criança registra seus caminhos e seus lugares na cidade?* Não somos máquinas, nem computadores, nem GPS, nem *Waze*. Somos humanos, com trajetórias, vivências, escolhas e preferências pessoais.

Em aula, com esta fala proponho às crianças a criação de um mapa. Neste mapa dois pontos são obrigatórios: a casa de cada um e a escola.

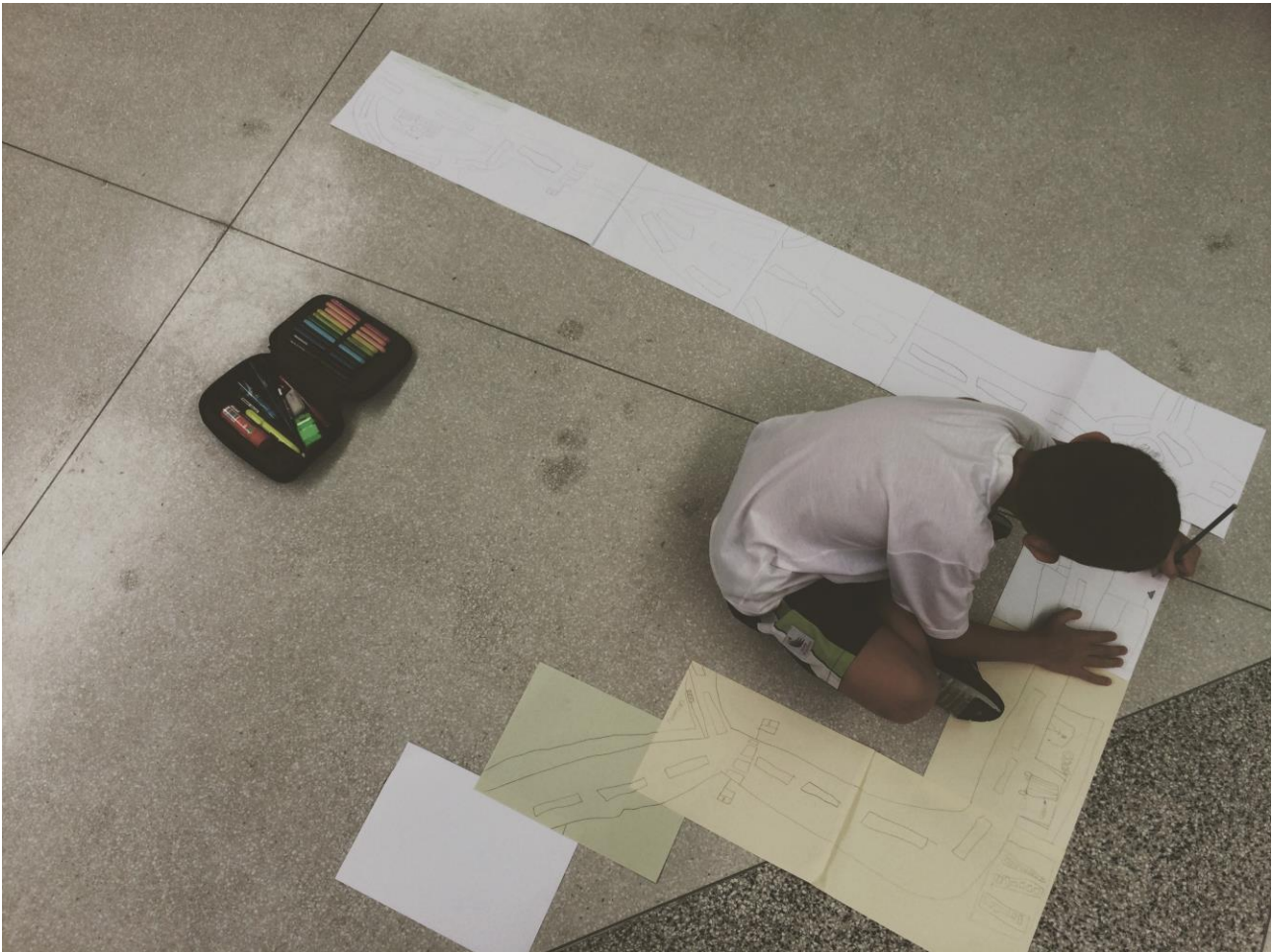
### **os mapas**

Cada um pode criar seu mapa, no tamanho e formato que desejar. Pensamos então nos percursos individuais, no bairro e na rua de cada um, quais caminhos costumam fazer, as ruas que sobem, as que descem, as que conhecem muito bem e as que não se lembram tanto assim. Mas neste mapa também tem que ser representados os lugares que cada um gosta e costuma frequentar: a casa do amigo, da avó, o supermercado, a feira, a praça, a padaria, etc.

A proposta então é a construção de uma *cartografia afetiva*. *O que escolhemos colocar em nosso mapa?* Não partimos de procedimentos rígidos e pré-estabelecidos, mas sim de um percurso criativo sensível, que extrapola elementos puramente geográficos e traz à tona diversas sensações e memórias.

Para criar esses mapas com seus percursos e afetos as crianças levam semanas. Não é um trabalho imediato, de produção padronizada e instantânea. Nem um trabalho exato, com informações e locais geograficamente perfeitos.

Elas mergulham em seus mapas, literalmente.



Arthur desenhando seu mapa no chão.

A mesa do ateliê é pequena para as produções. São crianças deitadas no chão, desenhando por cima de seus mapas. Arthur, mostra como seu mapa cresce a cada aula. Já passou da sua altura, conta as folhas e sai falando para as outras crianças o quanto o mapa dele está grande.

Cada um começa com apenas uma folha de tamanho A4 e, conforme a necessidade surge, pega mais uma, e depois mais uma, e assim vai.

Assim como nós em meio a nossos processos de criação e organização, nesta atividade, é preciso que seja dado um passo de cada vez. É uma construção: criação de caminhos a partir de escolhas.

Ao criar, ao ordenar os fenômenos de determinada maneira e ao interpretá-los, parte-se de uma motivação interior. De acordo com as afinidades, as aptidões e os íntimos interesses, cada pessoa sente em si, senão especificamente ao menos em termos gerais, em que áreas poderia caminhar para se desenvolver. Por onde deveria caminhar. As potencialidades existentes constituirão sua própria motivação; serão uma proposta permanente do indivíduo, uma proposta de si para si (OSTROWER, 1987, p.28).

Assim, tivemos mapas gigantes, cheios de ruas, mapas que chegavam até São Bernardo do Campo, até São Paulo, mapas mais simples, menores, coloridos. Ruas, casas, praças, escolas, supermercados, restaurantes, casas de amigos, rotatórias, placas... As crianças, cada dia, traziam mais referências e mais informações afetivas para seus mapas.

Falas como “*eu preciso mudar isso no meu mapa, porque passei por lá hoje e vi que tem uma rua que eu não lembrava*” eram frequentes. Mas nem para todas as crianças era fácil criar o mapa. Isabelly no começo não lembrava de nada, sofria durante as aulas pois não conseguia avançar em sua criação. Conforme as semanas passavam, chegava na aula com uma nova lembrança, que permitia que seu mapa fosse ganhando forma.

Percebi aqui, com nossas conversas, que o olhar deles durante seus percursos estava mais atento, pois a cada dia os mapas eram alimentados de mais detalhes. E mais, cada um desenvolveu uma maneira única e particular de representação em seu mapa. Réguas eram proibidas. Os traços são únicos e, assim como as escolhas de sinalizações e representação dos elementos, tem potência e “olhar os desenhos das crianças é refletir sobre seus pensamentos, suas percepções e suas formas de compreender o que está à sua volta” (VALLE; FREISLEBEN, 2017, p. 80).







Assim como no processo de criação artística, à medida em que as aulas acontecem, nos deparamos com novas questões e novos acontecimentos que podem alterar a direção e indicar outros caminhos a se percorrer. Os apontamentos feitos pelas crianças são ouvidos, suas dúvidas, suas sugestões, reclamações, dificuldades e propostas são ouvidas com seriedade durante o processo. O estado de atenção da professora é contínuo. Escutamos com ouvidos e com o restante do corpo e é necessário validar essas questões que aparecem, pois ao fazê-lo, ganhamos desdobramentos e maior potência para a proposta. Os alunos são criadores também: deles partem diversas ideias e possibilidades que são próprias dos fazedores da arte naquele momento. Por isso é importante que a professora conheça a linguagem que está propondo às crianças. É preciso conhecer suas facilidades, dificuldades e possíveis desdobramentos.

Finalizados os mapas individuais, partimos para a criação de mapas coletivos: *como juntar todos os mapas em um só?*

A proposta era que, em um mesmo mapa, as crianças representassem suas casas, a escola (que é um ponto em comum entre todos) e os lugares pelos quais estabeleciam relações entre si: supermercados, escolas, praças, padarias, etc. Além de trazer problemáticas como o trabalho em grupo, que em algumas turmas é uma dificuldade presente, esta atividade também busca resoluções gráficas e estéticas: como lidar com todas as crianças criando ao mesmo tempo no mesmo suporte? Como adequar todas as vontades e escolhas? Qual o tamanho das criações?

As soluções eram dadas por elas. Às dúvidas e aos problemas, eu respondia “*vocês terão que pensar em uma solução*”. E assim foi. Fizemos mapas coletivos no chão com giz de lousa e com objetos.







Mapas coletivos desenhados no chão.

A princípio, segundo meu planejamento, as propostas em relação à cartografia acabariam por aqui. Entretanto, a vivência com essas turmas, nessa escola específica, apresentou possibilidades para novos desdobramentos dessa proposta. Novas propostas foram sendo desenvolvidas conforme as atividades iam acontecendo. Como se uma atividade puxasse a outra, e depois a outra, e novas ideias iam surgindo durante as ações. Aqui, eu, professora, escolho caminhos. Posso seguir rígida em meu planejamento e não estar aberta a alterações, como posso também refletir sobre essas novas possibilidades, suas aplicabilidades e condições de serem realizadas<sup>5</sup>.

Olhar expandido. Mil caminhos afloram.

---

<sup>5</sup> É importante aqui falar sobre a disponibilidade da gestão escolar em apoiar e potencializar, junto comigo, essas ações. Por experiência própria, sei que há muitas escolas que não apoiam planejamentos realizados assim, passíveis a mudanças e muito menos propostas artísticas que não tenham um fim nelas mesmas, que não “servem para expor”.

## pequenos percursos

Enquanto artista, sempre gostei da experimentação em diferentes suportes e tamanhos, da mudança de uso dos materiais, de realizar propostas parecidas mas com materiais e suportes diferentes. Assim, durante as aulas continuamos pensando sobre caminhos e trajetos. Mas agora, as distâncias seriam menores.

Num trajeto pequeno, dentro de uma sala, *quais as possibilidades de deslocamento de um ponto ao outro?* Pulando, correndo, em câmera lenta, rolando, de um pé só, rodando, balançando os braços, dançando. Nosso corpo fala.

Nesses exercícios, o corpo era nosso suporte. E a maneira com que nos deslocamos e com que nos colocamos nos espaços também diz muito sobre nós. Há os mais tímidos, os mais exagerados, os mais flexíveis, os mais racionais, os mais expansivos.









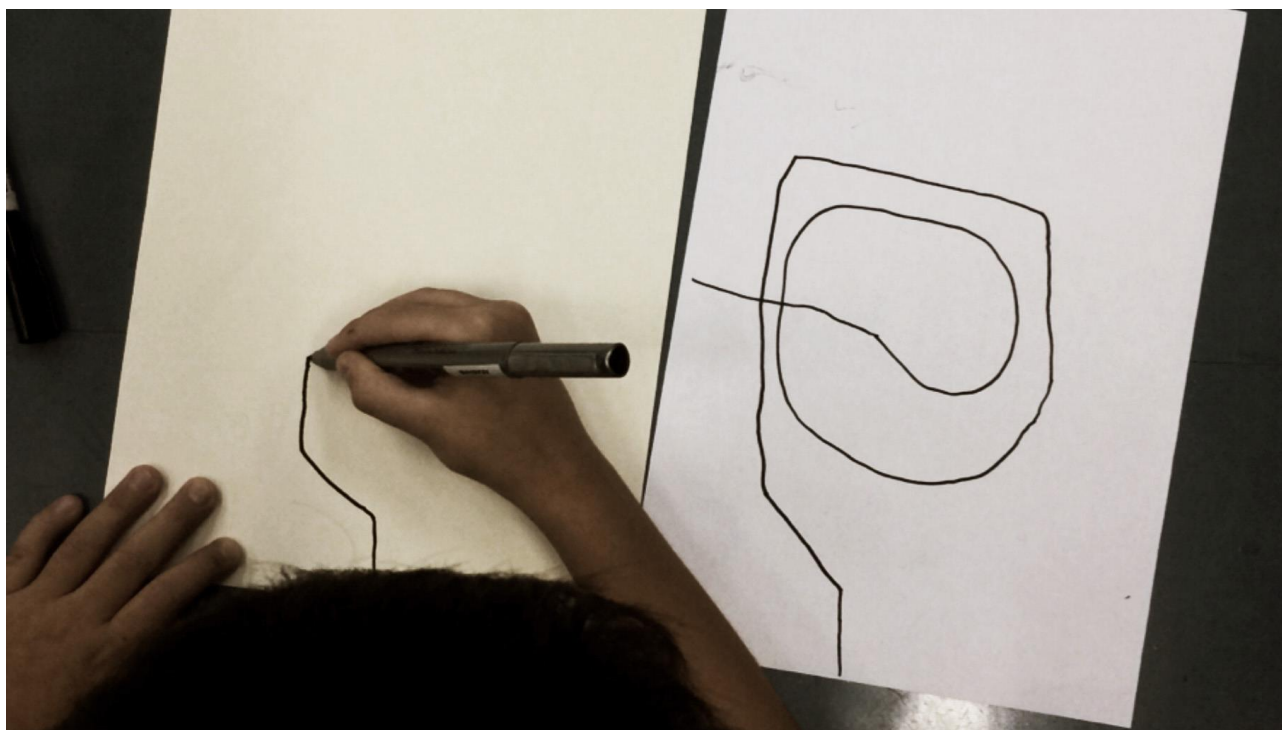


Crianças pulando, rolando, se movimentando entre um ponto e outro da sala.

Num segundo momento dessa mesma atividade, os movimentos de um ponto a outro continuaram e pedi o registro gráfico desses movimentos. Uma criança se deslocava e todas as outras desenhavam seu movimento.

*Como registrar um movimento?*

Não há regras, há propostas e orientações. Cada um tinha que descobrir a sua maneira de representar. Pensar arte-educação na contemporaneidade é pensar em propostas de criação que fortaleçam a autonomia de escolha e de representação de cada criança. Os desenhos infantis tem potência, tem expressividade e tem características que são únicas.



Em outras propostas, criamos caminhos pela escola toda. Pudemos escolher um ponto de início e um ponto final, pudemos escolher como andar, como representar, como usar o papel. São escolhas estéticas que potencializam a criação artística infantil. Cada criança se reconhece em seu desenho.

## tesouros

(...)

Batalhei a vida toda, procurando meios de sobrevivência, mas esse é um caminho novo.

Meu coração se enche.

Vejo uma menina indo de bicicleta para algum lugar, e desenho um grupo de meninas,

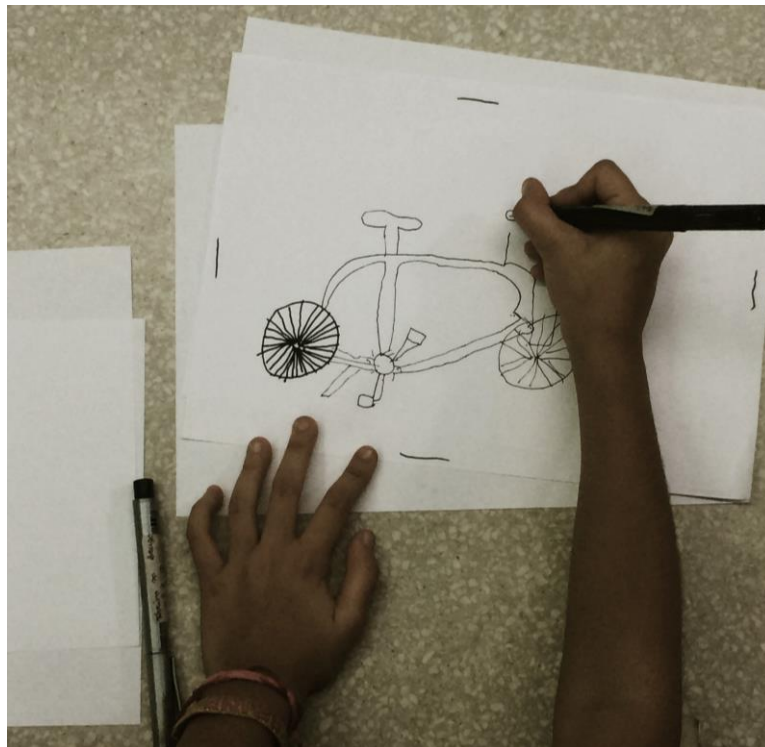
todas indo para um lugar.

(...)<sup>6</sup>

A cidade nos permite ir e vir. Permite que estejamos pelos espaços em constante relação com as pessoas, com o ambiente, com carros, bicicletas, ônibus. Por meio da leitura, conhecemos a história de Teju, uma artista do oeste da Índia que sai de sua aldeia e ao mudar para a cidade depara-se com as diferenças entre viver no meio da floresta e viver numa cidade grande.

O livro é nosso suporte disparador<sup>7</sup>: *de que maneiras podemos nos deslocar pela cidade? De que maneira escolhemos andar pela cidade?*

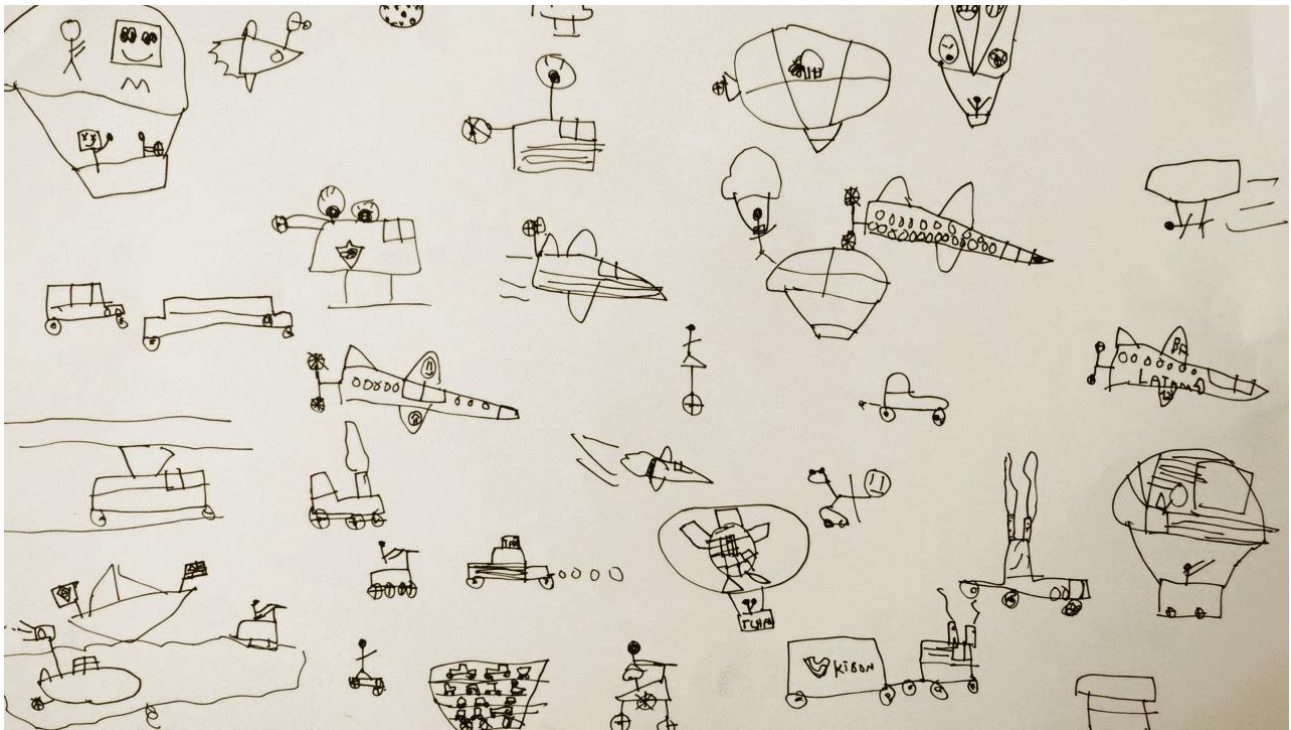
Partindo dessas provocações, realizamos desenhos de observação: desenhamos bicicletas, desenhamos partes da escola, prédios, desenhamos as vistas das janelas de casa, costuramos cadernos, pintamos com aquarela.



Criança desenhando uma bicicleta.

<sup>6</sup> TEJUBEHAN, *Desenhando na Cidade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

<sup>7</sup> Para muitas atividades, o livro é suporte. Seja no desenvolvimento do ser sensível e poético que, com experiências individuais, tem o livro como disparadores de propostas; seja na contação de histórias e observação de livros junto com as crianças.



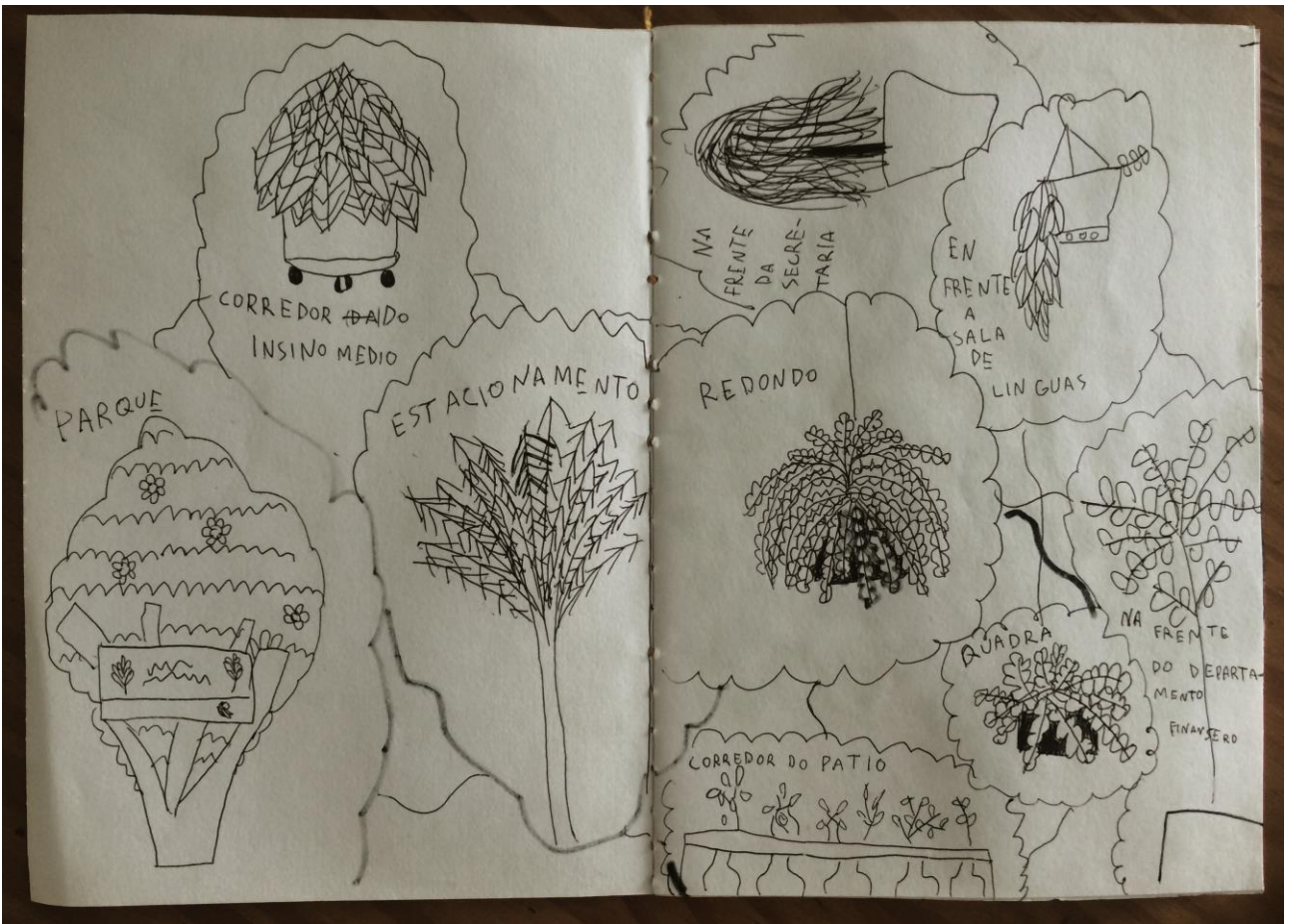
Desenho de Cauã sobre possibilidades de se deslocar pela cidade.

Fizemos também desenhos de observação de plantas, folhas, árvores. As crianças, escolhem seus assuntos para serem desenhados com base em seus afetos. São seus lugares preferidos, as folhas que mais chamaram a atenção de cada um. Escolhem o que as afetam.

Ao olharmos para os desenhos das crianças podemos observar o que tem de igual, o que tem em comum e o que tem de singular. Cada desenho é uma narrativa visual que se relaciona a diversas outras expressões, pois a criança é feita de cem linguagens que coexistem em seu ser apesar de o adulto querer reduzi-la a uma só linguagem: a escrita (ARAUJO; SILVA, 2016, p. 48).

Os cadernos de desenhos, costurados pelas crianças, guardam os desenhos e os processos. Guardam as escolhas e as preferências estéticas. Os cadernos são baús de tesouros. São elas mesmas, as crianças, os próprios tesouros que se deixam marcadas nas folhas. Seus desenhos são reflexos de seu estar no mundo. Os desenhos pequeninos, no canto da folha, os rasurados, os detalhados, os rápidos, os sujos: são elas, as crianças. É preciso que a arte seja um caminho para possibilidades. É preciso que a arte traga à tona questionamentos e assuntos do cotidiano, que fazem parte da vida real e que façam sentido para nós.







Cadernos de desenhos das crianças.

## **e se eu errar?**

Os desenhos são todos à caneta. O erro muitas vezes é inevitável. O que fazer com ele, então? Como lidar com a frustração do desenho que saiu “errado” e não pode ser apagado? Aceitar e abraçar os erros. Aos poucos, vamos nos entendendo. Eu e elas, elas e o desenho, elas e as possibilidades. As possibilidades são portas abertas. Descobri que quando uma porta abre, ela é infinita. E que as crianças, cada uma, é uma porta que se abre e eu quero ser uma professora que tenha mil portas abertas para elas. Que elas entrem com vontade e potência, com suas particularidades, dificuldades e desejos. Quero que confiem em mim quando digo para transformar o erro num acerto. E para que confiem, há um outro rio correndo junto, um rio que percorre em *como* as relações entre nós são estabelecidas no ambiente escolar: sobre o que conversamos, como resolvemos as problemáticas que surgem, quais as ligações que as crianças conseguem estabelecer com as propostas realizadas, por exemplo.

Tudo isso demanda tempo.

A confiança é então construída. *“Confie em mim, isso pode não ser um erro. Como transformá-lo?”* O processo de conhecer o outro é também um se reconhecer constante, pois nós nos reinventamos a todo momento. Nós, seres mutáveis e maleáveis, seres em transformação, não endurecidos. Caminhamos juntos, então. Eu confiando que estamos lado a lado, que nossos passos serão dados juntos.



## a cidade de cada um

Por fim, propus um exercício de escrita: *como seria a cidade ideal?* Depois da escrita, trocamos ideias e conversamos sobre essas propostas de cidades. Crianças de 8 e 9 anos pensando em cidades que as fariam felizes. Como seriam as ruas? A organização da cidade? As casas? As praças? O que seria valorizado nessas cidades?

*“Todos lá são amigos, tem uma praça para todos brincarem”, “lá todos mandam na cidade”, “que todo mundo andasse muito mais de bike, que tivesse vários quadros de arte (...) que todo mundo não fosse triste, a água brilharia e entre outras coisas”, “a minha cidade ideal é que não existe dinheiro”,* disseram as crianças em seus escritos.

Desenhamos, fizemos colagens e criamos cidades no quintal da escola. Com água e terra construíram casas, cabanas, fábricas, lagos, rios. Ocupamos espaços da escola, salas, corredores, o parque, a praça.

Há confiança aqui também.



Crianças construindo cidades no parque da escola.

A dinâmica de uma aula fora do ateliê muda completamente, o diálogo se faz necessário a todo momento pois novos combinados são estabelecidos. Uma professora um dia me disse que gostava de me ver com as crianças pelo parque, porque eu agia de maneira muito calma e tranquila. Essa fala da professora me afetou porque sei da importância de confiar nas crianças e na proposta apresentada a eles. Assim, com laços estabelecidos, há confiança e potência nas criações. Elas sentem-se livres para criar, pois entendem e assimilam o que está sendo proposto, e mais, apropriam-se das construções poéticas pois compreendem o caminho que as atividades percorreram. Ligam uma atividade à outra, retomam alguma atividade que foi proposta anteriormente e pensam em possibilidades a partir do que estão vivenciando. São ativos em suas experiências, não apenas receptores passivos de um planejamento engessado de atividades.

## PROFESSORA-CRIADORA: AUTONOMIA PARA CRIAR E TRANSFORMAR

possibilidades:

achar-se exposto a; correr o risco; aventurar-se, arriscar-se, sujeitar-se; aberto a<sup>8</sup>

Foi mergulhando em propostas artísticas ativas que fui me distanciando cada vez mais do que o senso comum enquadra o ensino de arte e as manifestações artísticas válidas. Não foi preciso de muito tempo trabalhando como arte-educadora para perceber que algumas escolhas institucionais em relação à arte me incomodavam. No início, eu acreditava até que poderiam ser escolhas individuais, mais relacionadas a gosto e experiências pessoais do que exemplos da precariedade do ensino de arte no Brasil. Entretanto, me distancio agora da relativização individual e parto para um olhar crítico sobre o todo, levantando apontamentos sobre as problemáticas, que nós, professores de arte, encontramos nas escolas e locais em que trabalhamos.

Parece até difícil conceber a ideia de que em 2020 alguns “hábitos” da educação artística escolar ainda são mantidos e como ideias de superação dessas propostas encontram resistência por parte das instituições e de alguns professores.

Em alguns momentos, durante a minha trajetória enquanto professora, ouvi coisas como “*you are new, you have the will to do something different, when you have your age you will see*”. Como se o meu entendimento do que é relevante para o ensino de arte estivesse completamente associado ao meu pouco tempo de trabalho, comparado a professores que dão aulas há 15, 20 anos, por exemplo. Como então, só fosse possível eu pensar em outras possibilidades de ação e criação porque não fui (ainda) “corrompida pelo sistema”.

Após um encontro de professoras com Roquinho, mestre brincante mineiro, uma professora da Educação Infantil me falou “*espero que eu nunca me endureça*”. Eu espero também.

Como já falado, nesta pesquisa olha-se com responsabilidade e potência para a criação da professora de arte, pois acredita-se que as ações criativas são consequências tanto de sua formação como artista quanto de suas experiências, afinidades e percepções do mundo. Endurecer não é o fim dado deste caminho. Endurecer não é a consequência inevitável de todo professor.

Assim como se apropriar de práticas artístico-pedagógicas ultrapassadas que reforçam diversos estereótipos sociais e culturais também não é uma possibilidade de ação.

Percebemos, a partir de nossas experiências dentro das instituições educacionais e em relação com outros professores, o quanto o ensino de arte pode ser engessado e desinteressante. Ainda é possível se deparar com diversas propostas artísticas extremamente estereotipadas, com um currículo centrado em técnicas ultrapassadas, linguagens artísticas banalizadas e voltadas para datas comemorativas. Sendo a arte, muitas vezes, apenas suporte para a confecção de cartazes e cópias de ilustrações.

Ou então, nos deparamos com atividades artísticas ligadas a necessidades biológicas das crianças, desenvolvimento de coordenação motora e apropriação de técnicas artísticas (primeiro desenho, depois pintura e por fim escultura) como preparação para anos seguintes. Tais propostas

---

<sup>8</sup>AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins*. Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.

de cunho tecnicista e lineares reforçam a ideia de “bom trabalho”, um resultado retilíneo, organizado, sem espaço para erros e em constante busca pela representação fiel da realidade.

Com a ausência de relação entre as propostas desenvolvidas, o que importa nesse cenário é o produto final. Arte é resultado. E esse resultado só é validado dentro de critérios rígidos (como “belo”, “correto”). O que não corresponde a esses resultados esperados é então descartado. É comum presenciarmos até a interferência exagerada do adulto para que o resultado se aproxime do esperado. “Faça assim”, “desse jeito”, “pinte dentro da linha”, “é assim que se faz um olho” são falas recorrentes da indução da prática da criança pela professora.

Por muitas vezes, principalmente em inícios de processos, quando eu e as crianças ainda não nos conhecemos muito, é comum que elas recorram a mim para a aprovação de suas criações. “Está bonito?”, elas costumam perguntar. Como se o “belo” determinasse o valor estético do que estão criando. E fica evidente que este belo está pautado nos aspectos de organização, figuração, fidelidade à realidade, livre de erros. E como se apenas eu, detentora das habilidades artísticas, fosse quem pudesse determinar o que pode e o que não pode ser considerado “bom”.

Muitos então recorrem à figura da professora para a aceitação de sua criação. E a postura rígida e estereotipada da professora reforça esse comportamento dependente de aprovação. Quantas vezes não ouvimos a criança se aproximar da professora com um desenho de sol, montanha e arco íris perguntando “está bonito?” e a professora, sem ao menos observar o desenho, respondendo “está lindo”? Ou então, a professora passando por entre os alunos distribuindo “elogios”?

Tais comportamentos, intimamente ligados à postura da professora enquanto figura hierárquica dentro da sala de aula e também ao entendimento do que é arte e de como podemos trabalhar com ensino de arte, acabam por criar um ambiente viciado na aprovação. E as criações que, por qualquer motivo, não se enquadram nesses critérios, perdem tanto valor estético quanto valor relacionado ao processo criativo da criança.

Ressignificando a postura da professora de artes em sala de aula, costumo rebater os pedidos de aprovação que vem dos alunos com perguntas a eles mesmos: por exemplo, ao me perguntarem se alguma atividade está “bonita”, eu pergunto de volta “você está gostando?”. Não julgo uma criação dos alunos como “bonita” ou “feia” e nem permito que eles o façam. Falo isso nos nossos primeiros encontros, chamando a atenção para o uso de outros adjetivos para nossas criações e para as obras que nos servem de referência. Assim, vamos construindo a ideia de que a arte não precisa ser, necessariamente, bela e que há outros pontos a se observar: o que há de interessante aqui? Que cores estou usando? Como posso criar isso de uma maneira diferente? Há um jeito certo de criar?

São as necessidades internas, referências e motivações sensíveis, artísticas e políticas que conduzem a prática docente. Todos esses aspectos então se interligam e surgem ordenações que são por nós selecionadas. Se me aproximo de processos artísticos que valorizam a temática contemporânea, por exemplo, as minhas aulas serão reflexo disso. O que acontece no mundo nos causa sensibilidades e transformações que interferem em nossos processos criativos enquanto artistas e professores. Por isso, é preciso não endurecer.

As experimentações, os exercícios com o imprevisível e as pesquisas constantes que fazem parte da formação do artista por meio da sua práxis podem e devem orientar

a prática docente. (...) Além disso, o processo de construção consciente da prática do artista-professor legitima um real envolvimento intelectual, pois se vincula à atividade criativa desde o princípio de sua formação, mantendo-se apartada das reproduções mecânicas das cartilhas de conteúdo pedagógico e rompendo com a contraditória divisão entre trabalho intelectual versus trabalho manual (SUZUKI, 2016, p.132).

O que acontece em muitos casos é que “a instituição escolar não atualiza as concepções de arte como faz com outros campos do conhecimento e continua reafirmando um pensamento sobre ela calcado em uma matriz clássica” (CUNHA, 2017, p. 9). Uma vez que as nossas concepções de arte conduzem nosso planejamento e desenvolvimento de propostas, e artistas, desde a modernidade, vem rompendo com a rigidez de linguagens, materiais e suportes, é importante que as escolas e os professores estejam atualizados com a arte que é produzida em nosso tempo.

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea em termos dos processos da criação dos artistas, não para copiá-los com “releituras”, mas para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como os ressignificaram e como os apresentaram para os apreciadores dessas obras (CUNHA, 2017, p. 16).

Numa tentativa de fuga dos estereótipos e padrões geralmente aplicados nas aulas de artes, pensa-se então em aproximações do ensino da arte com a arte contemporânea e em quais “aspectos da arte contemporânea podem ser repensados, problematizados, incorporados aos planejamentos e ações pedagógicas com crianças” (VALLE e FREISLEBEN, 2017, p. 69).

Assumir a professora como pesquisadora e artista é uma conexão imediata com a arte contemporânea e abertura para as muitas possibilidades que ela traz. Uma vez que entendemos a arte contemporânea como manifestação que questiona, intriga, ressignifica, inquieta (VALLE e FREISLEBEN, 2017, p. 9), entendemos também que organizar um planejamento de aula baseado nessas possibilidades artísticas contemporâneas é imediatamente repensar o ensino da arte, proporcionando tempo e espaço para que as crianças sejam protagonistas de seus mundos.

A obra de arte é a concepção do pensamento do artista, é um objeto, projeto ou ação que não se esgota em si mesma e, sim, tem a qualidade de ser geradora de perguntas e de exercitar a reflexão. A obra de arte é, em uma de suas possibilidades, uma ferramenta que permite uma experiência cognitiva, e que tem a qualidade de ser detonadora de uma série de trocas intelectuais e sensíveis: estéticas, políticas e filosóficas (NOORTHOORN; YÁÑEZ, 2009, p. 10).

Ao ter uma experiência artística com qualidades da arte contemporânea, as crianças estão em processo de imersão sobre suas criações, suas potencialidades individuais, suas singularidades, resolução de problemas, experimentações, explorações, flexibilidades, rompimentos, fragmentações, conexões, reordenações. Tomamos, assim, a aula de arte como um “acontecimento e encontro, a partir da noção de *experiência*, e na concepção de artista e de professor de arte como *propositores de experiências* artísticas e estéticas” (MATTAR, 2016, p. 86,

grifos da autora) e a arte como espaço de projeção de ideias, de comunicação, imaginação, em constante movimento e sempre relacionada com o mundo.

Assim anunciado na 6ª Bienal do Mercosul (2007), “a arte contemporânea não responde, ela pergunta”. Contrário às propostas recorrentes na maioria das aulas de arte, repetitivas em seus assuntos estudados, repetitivas em suas restrições a experimentações, o ensino de arte deveria caminhar ao lado da arte contemporânea, movimentando-se juntos, conforme o mundo também se movimenta e avança.

As provocações da arte contemporânea sugerem uma pedagogia provocativa em arte, propiciando a oportunidade de as crianças expressarem o mundo de forma crítica, sensível, buscando suas próprias respostas sobre a vida por meio de produções artísticas singulares e contemporâneas. (CUNHA, 2017, p. 26).

Enquanto professora-artista, ser sensível-consciente-cultural (OSTROWER, 1987, p. 11) assumo uma atitude investigativa em que o meu repertório sensível seja constantemente ampliado para que assim o de meus alunos também seja.

Criando caminhos opostos aos que são reproduzidos de maneira massiva pelas escolas, é necessário afirmar encontros entre nós (professores-artistas) e a arte contemporânea, e também entre as crianças e a arte contemporânea. “As experimentações, os exercícios com o imprevisível e as pesquisas constantes que fazem parte da formação do artista por meio da sua práxis podem e devem orientar a prática docente” (SUZUKI, 2016, p. 132). Criam-se então ambientes seguros que potencializam o que nos mobiliza enquanto professores e o que mobiliza as crianças. As escolas precisam acreditar nesses momentos de segurança de criação e experimentação e entender tanto a produção das crianças quanto as propostas artístico-pedagógicas como ímpares em seus significados.

## UM CAMINHO É UM DOS POSSÍVEIS CAMINHOS

Costurando essas reflexões sobre o meu processo criativo enquanto professora-artista e a recusa das problemáticas analisadas no ensino de arte, por fim, trilhei um pequeno percurso com três momentos principais no processo de criação do planejamento de aula. Esses três momentos não estão dissociados entre eles, como se corresse em paralelo, cada qual em seu tempo. Pelo contrário: é uma trama. São reinventados a cada proposta, a cada avaliação e a cada respiro para um próximo passo.

Propor uma atividade em que o afeto seja levado em conta e, assim, disponibilizar tempo, espaço e materiais para refletir sobre o que nos afeta é o **primeiro momento** do meu percurso criativo ao organizar o planejamento das aulas de artes.

*Quais os meus afetos? De onde parto para pensar as aulas de arte para meus alunos?*

Percebo então, a disponibilidade para a sensibilidade nas minhas criações enquanto professora. E é exatamente enquanto professora sensível, que assumo essa sensibilidade como companheira fiel do percurso do ser humano. Estar atenta e sensível aos acontecimentos e ações no mundo faz com que transformemos nossas próprias ações e propostas. Fayga Ostrower acredita na sensibilidade como porta de entrada das sensações, representando uma “abertura constante ao mundo que nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 1987, p. 12).

Um fator de extrema importância durante o meu processo de criação das aulas é a necessidade de pensar e organizar propostas artísticas que sejam coerentes com a idade e com a realidade socioeconômica das crianças com as quais trabalho; com o tempo de aula (que deve, minimamente, respeitar o tempo da criança); com o entendimento que eu tenho e defendo sobre arte e arte-educação e com a relevância da atividade proposta como experiência artística para a criança e para a comunidade escolar.

Assim, organizo propostas e disparadores de atividades que, além de coerentes, despertam a minha sensibilidade enquanto ser humano.

Fayga Ostrower propõe um caminho que difere o intuitivo do instintivo, sendo a ação intuitiva mais do que a simples reação do organismo humano. “A intuição caracteriza todos os processos criativos. Ao ordenar, intuimos. As opções, as comparações, as avaliações, as decisões, nós as intuimos. Intuímos as visões de coerência” (OSTROWER, 1987, p. 68). Ainda, “intuindo, procura-se estabelecer relacionamentos significativos – significativos para uma matéria e para nós” (OSTROWER, 1987, p. 69).

No **segundo momento** do processo, o âmbito afetivo individual se expande ao se relacionar com o coletivo e com as relações estabelecidas com o mundo. Ao analisar o meu processo criativo, de maneira análoga, pergunto *quais são as problemáticas enfrentadas pelos professores de arte? Com o que nos deparamos ao pensarmos criticamente sobre o ensino da arte no Brasil?*

Já tendo como afirmação a relevância das aulas de artes como potência sensível, a pesquisa percorreu por problematizações de estereótipos pedagógicos, artísticos, culturais e sociais com referências prontas, tão características nos primeiros anos escolares. É necessária a

“ultrapassagem desse tipo de práxis e o desenvolvimento de uma forma de atuação que seja de fato criadora, por meio da qual o professor possa se reconhecer e exercer suas potencialidades” (MATTAR, 2016, p. 82).

No **terceiro e último momento**, aqui nesse rápido recorte que fiz, é o momento de olharmos para possibilidades. Como então nós, professores de arte, *podemos transformar caminhos que já não nos bastam?*

Fayga Ostrower (1987, p. 26) aponta a relevância de renovação constante do potencial criador, entendendo que criar é poder dar forma a algo novo. Aqui, a todo momento reafirmo a professora de artes como ser capaz de desenvolver com autonomia e sensibilidade propostas artísticas com seus alunos. Assumimos esta professora também como uma pesquisadora e artista de formação, que durante seu percurso individual acumulou diversas experiências afetivas, estéticas e acadêmicas e que estas experiências se correspondem como “ressonâncias íntimas em cada um de nós com experiências anteriores e com todo um sentimento de vida” (OSTROWER, (1987, p. 20). E ainda, pensamos a professora de artes enquanto artista criadora, que como tal, teoriza, elabora, organiza e aplica o planejamento de suas aulas a partir de questões relevantes para si e para o processo investigativo e criativo da criança.

Assim, mapeei o processo criativo do planejamento de aula em três momentos:

I. sensibilidade

II. relação com o mundo

III. possibilidades

Mergulhei pelos percursos sensíveis de escolhas em relação às atividades propostas e trago, por fim, uma documentação das aulas. Tal documentação funciona como registro de ideias, fotografias, caminhos, propostas, materiais e possibilidades. Com tudo isso, transformo esse mergulho em pesquisa, como aqui; em material para ser discutido e analisado com outras professoras; transformo em registros do meu caminho enquanto ser sensível; transformo em memória; transformo em mais potência para os passos futuros.



## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Betania Libanio Dantas de; SILVA, Sergio Andrejauskas Ferreira da. O desenho que vem do coração: o museu virtual do desenho da criança. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (organizadores). *Arte e educação: ressonâncias e repercussões*. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 41-52.

AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Dicionário Analógico da Língua Portuguesa: ideias afins*. Brasília: Coordenada/Thesaurus, 1983.

BARBOSA, Ana Mae (Organização). *Arte Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.

BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

\_\_\_\_\_. *Uma didática da invenção*. Disponível em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/raphaelarruda.html>>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (organizadores). *Arte Contemporânea e educação infantil – Crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017.

CUNHA, Suzana Vieira da Cunha. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. . In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (organizadores). *Arte Contemporânea e educação infantil – Crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 9-25.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (organizadores). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

LAMPERT, J. NUNES, C. *Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação*. In: Revista Digital do LAV, vol.7, nº3, 2014.

MATTAR, Sumaya e ROIPHE, Alberto (Organizadores.) *Arte e educação: ressonâncias e repercussões*. São Paulo: ECA-USP, 2016.

MATTAR, Sumaya. Quando a escola acolhe futuros professores: uma experiência com o estágio supervisionado no âmbito do curso de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (organizadores). *Arte e educação: ressonâncias e repercussões*. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 81-89.

NOORTHOORN, Victoria; YÁÑEZ, Camilo. *7ª Bienal do Mercosul: grito e escuta*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

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

PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do Chão, A Natureza, o Imaginário e o Brincar*. São Paulo: Peiropólis, 2016.

RUSSO, Juliana. *São Paulo infinita*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

SALLES ALMEIDA, Cecilia. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP Annablume, 2007.

\_\_\_\_\_. *Crítica Genética: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Redes de Criação: Construção da obra de arte*. Vinhedo: Horizonte, 2006.

SANMARTIN, Stela Maris. *A criatividade e a criação em arte*. Santiago de Compostela, 1999. Monografia (Máster) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Educação, Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *Cadernos de artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação*. In: MATTAR, Sumaya; ROIPHE, Alberto (organizadores). *Arte e educação: ressonâncias e repercussões*. São Paulo: ECA-USP, 2016. p. 129-136.

TEJUBEHAN. *Desenhando na Cidade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

VALLE, Lutiere Dalla; FREISLEBEN, Jéssica Maria. A potência edu(vo)cativa das artes visuais. In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa (organizadores). *Arte Contemporânea e educação infantil – Crianças observando, descobrindo e criando*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017. p. 37-49.