Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Departamento de Artes Plásticas

Isabele Rosa dos Anjos

“O que você quer me mostrar?”

A prática do desenho como reivindicação do tempo de reflexão

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para conclusão do curso de licenciatura em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya Mattar.

São Paulo

2023

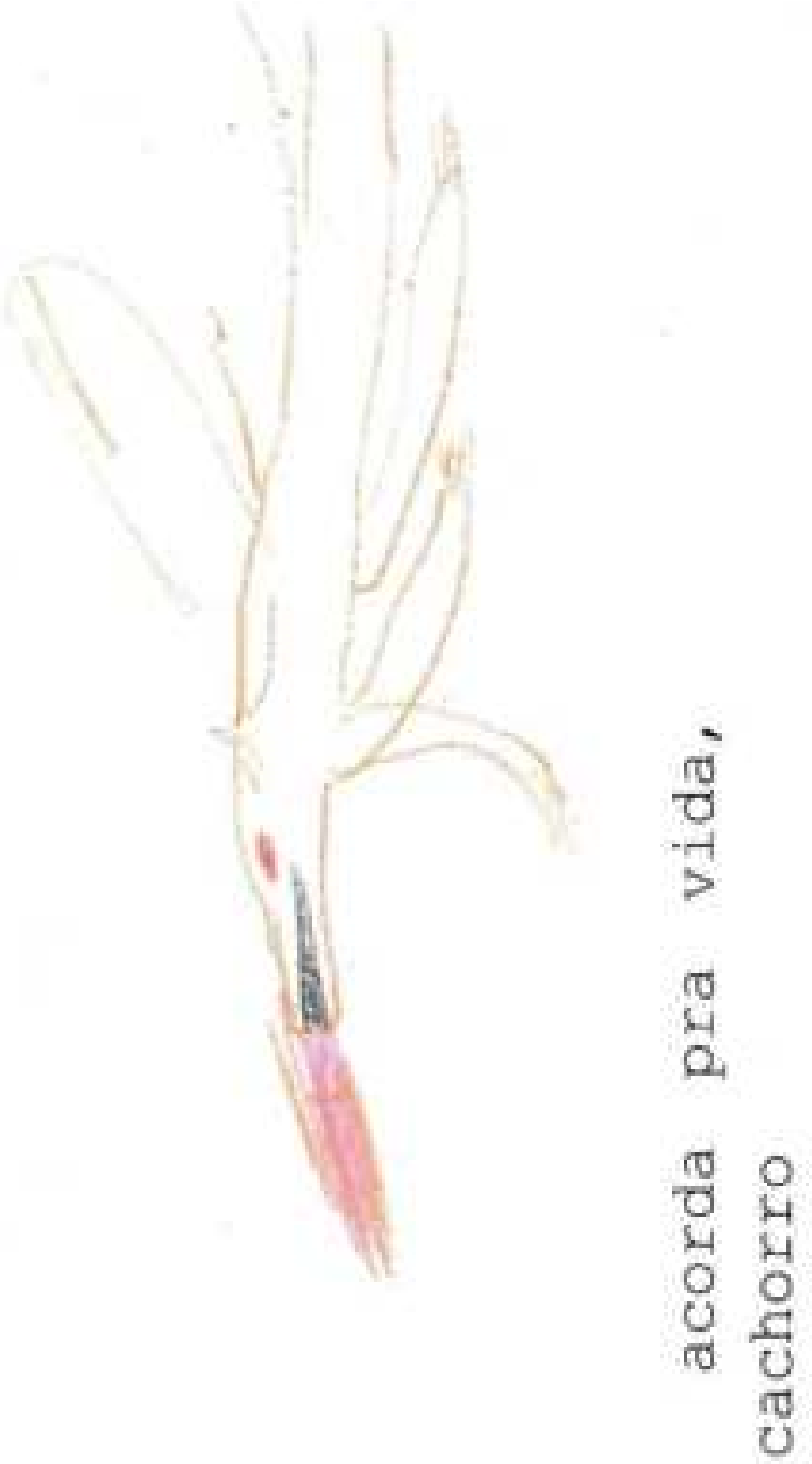


Figura 1: Desenho em giz de cera de Pedro (9° ano), com as palavras: “Acorda pra vida, cachorro” escritas e associadas anonimamente pelos colegas do 9° ano.

AGRADECIMENTOS

À galera do trampo: Douglas, Giulia, Gustavo, João, Laura, Luiz, Marina. Muitos, também futuros professores. O tempo curto no qual estivemos todos juntos foi especial. O que cultivamos em nossas trocas foi essencial, em comunidade. Também: Clara e Eliane, por virem ao resgate, e resolverem coisas antes insolúveis.

Agradecimentos à Eymard Ribeiro e Mônica Borges da Amorim, meus professores de professorar.

À Paulo de Castro, por uma vez, admitir para mim querer mudar o mundo.

À galera do Correnteza, em especial Tami Tahira, pelas reuniões, pela indignação e pela alegria.

Sobretudo, à Júlia Muinhos: James Baldwin: “nothing personal”, a partir das palavras “One discovers the light in darkness”.

À Dri. Por “estar comigo”. O que mudou tudo. Se há algo como intuição de artista, que parte de algum momento edificador, o agir de Dri fundou minha intuição de professor.

À minha professora e orientadora, Sumaya Mattar.

Fui um aluno difícil e estressante, e se não pudesse ter sido, não teria achado outro jeito de ser aluno, então não seria aluno. E se não estivesse com você, não teria estendido solidariedade a todos os alunos tachados como ruins e estressantes. Agradecimentos por ser uma professora e mestre irremovível em sua gentileza e gentil em sua rigidez. Por tocar um projeto verdadeiramente revolucionário no departamento de Artes Visuais da USP.

SUMÁRIO

Prefácio 1: O elusivo “Fazer”..... 5
Justapondo os participantes:..... 6
Vídeo e storyboard:..... 9
Os 7°s anos (e Breno):..... 15
Interlúdio I - Breno..... 16
Mas bom, os storyboards:..... 18
INTERLÚDIO II - Orientação I..... 37
Capítulo 1: Que se libertem (A indução à criação):.....41
Tempo morto/tempo livre:..... 41
1° aula inaugural dessa experiência na Amorim: 9°s anos Verde e Roxo:
- Ditado de Desenhos: (“Destruição do “Eu não sei desenhar””)..... 57
Interlúdio: Gustavo I..... 76
Interlúdio: Gustavo II..... 78
Capítulo 2: O código e a Reprodução.....101
Aula 3 na Amorim - Preparação..... 102
Interlúdio – João..... 104
Aula 3 na Amorim - Erros..... 109
Interlúdio: Pedro (e Júlia):..... 128
Aula 4 - Ditado de expressões / Avaliação:..... 131
Encerramento - “Mas vai entrar para a nossa exposição?”..... 138
Posfácio:..... 157
Considerações finais:..... 157
ANEXOS:..... 165
ANEXO 1: A relação de todas as peças, com legendas, feitas pelo 9° Verde:..... 165
ANEXO 2: A relação de todas as peças, com legendas, feitas pelo 9° Roxo:..... 165
REFERÊNCIAS:..... 166

Prefácio 1: O elusivo “Fazer”.

Contextualização:

A razão de eu me mudar durante o estágio obrigatório da Escola de Aplicação na FEUSP para a Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima[1] girava em torno de razões práticas no RP - Residência Pedagógica, mas também porque eu desconfiava que a realidade da cultura da EA não era a mesma realidade da cultura de quaisquer outras escolas públicas. Eu tinha como razão da minha suspeita, a minha própria formação em escola pública. Primeiro as escolas municipais na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, e, logo em seguida, estaduais, no Fundamental II e Ensino Médio.

Minhas memórias de meus tempos de escola contavam certas mensagens para mim: alunos não querem ouvir professores, alunos estão de saco cheio, alunos tem que ser levados à aprendizagem esperneando e gritando (metaforicamente), alunos provocam, gritam, se revoltam, se desconectam, ignoram a fala do professor. Adolescentes em especial podem ser muito, muito cruéis uns com os outros e, se o professor por acaso for um alvo fácil, então serão cruéis com ele. Tudo isso foi testemunhado por mim contínuas vezes, enquanto eu crescia, durante todos os meus anos de escola. Todos. E quase todos esses alunos generalizados que acabei de descrever neste parágrafo foram, um dia, eu, e há não muito tempo atrás, também. Exceto a crueldade. Eu tenho comigo que sempre foi uma obstinação minha não ser cruel, durante tempos solitários na escola, em que foram cruéis comigo, e testemunhei agressividade e crueldade para com colegas de escola.

Dito isso, eu sentia ganas de enfrentar minhas suspeitas, ou então me incomodava a ideia de me formar um professor inseguro. As três turmas que acompanhei durante o Ensino Médio na Escola de Aplicação com o professor Marcelo D’Salete eram turmas das quais gostava, de adolescentes de ensino médio que, senão de comportamento perfeito, um comportamento sociável e aberto, que tomavam as propostas do professor e seu desenvolvimento em Artes Visuais seriamente, e eu senti que a cultura dessas turmas seria uma exceção na atuação em escola e não as que eu podia esperar. Eu sentia isso me baseando, sempre, na minha própria formação e experiências antes do ingresso na USP.

---

[1]Essa transferência de uma escola para a outra aconteceu durante o início do segundo semestre de 2022, no qual eu fazia Metodologias de Artes Visuais II, e foi para essa disciplina que dedicaria horas de estágio para. Em 2023, continuei na Amorim Lima tendo como base o RP.

Mas foi muito muito bom ter uma passagem pela EA - Escola de Aplicação na FEUSP. Eu senti, e carrego comigo agora, o que um ensino de Artes apoiado seriamente pela Escola e com estrutura, nos anos dos ensinos fundamental e médio, pode ser.

Minha passagem na Escola Municipal Desembargador Amorim Lima durante 2022, foi alternada nos períodos da manhã e da tarde, com professores de Arte diferentes. Durante a manhã, eu acompanhei dois 6s° anos que passaram por momentos problemáticos – com um professor que faltara várias aulas, numa situação que forçou minha mão na aproximação com essa turma, uma vez que em cerca de duas aulas, eu os acompanhei sem o professor, instigada também pela própria direção, que sabia essa não ser a situação ideal – e durante a tarde eu acompanhava, com a professora Mônica Borges de Artes Cênicas, um 3° ano e um 6° ano do fundamental. Mônica era consistente, não faltava. E era presente. Rondava a sala enquanto eles silenciosamente faziam a atividade artística dada, na época: bordado.

Nesse contexto, absorvi certos princípios que achei necessário absorver, da comparação entre minha passagem na Aplicação e na Amorim: um que talvez pareça óbvio: um bom professor precisa ser consistente em sua presença.

Eu havia falhado em ser consistente durante o meu primeiro estágio na EA. Eu poderia me dar ao luxo de falhar, embora esse não tivesse sido esse o raciocínio na época, porque o professor receptor que os articulava e ministrava as aulas, era um professor consistente. Há grandes diferenças entre um professor consistente em sua presença e em outro que não é, e se você não consegue ser, ou seja, não consegue estar ali, então há grandes quebras de conexão com as turmas e também com a cultura da própria sala em relação à disciplina: Artes. Foi importante testemunhar tal impacto.

Justapondo os participantes:

Mas neste semestre, em 2023, eu estava agora acompanhando um novo professor receptor no Programa de Residência Pedagógica, também relativamente novo em sua atuação na própria escola: Professor R. Um professor com um forte no aspecto relacional. Era interessante estudar esse ponto de vista. Quando uma criança dizia algo absolutamente absurdo pra mim — e desde minhas primeiras

interações com elas, isso acontecia com frequência — eu não sabia de que maneira apropriada reagir ou o que responder. Mas com o Professor R. as coisas eram bate e volta. Ação e reação. Essa ação e reação foi algo que estudei e algo que fascinava os 9°s anos, que também estavam conhecendo o professor e cujas aulas observei. Eles insistiam por interagir com o R. no início e no final da aula, se percebiam que havia tempo.

"Fogaza, Fogaza!", os gêmeos Ivan e Iago, separados entres os dois nonos, chamados nono Roxo e nono Verde, provocavam já no início do semestre. "Você me deu um apelido? Fogaza? Então você é o Fogazinha!" O professor respondia. "Não sou!" "Você é sim. Você é o Fogazinha." "Nãããããããããão" – eles protestavam. Então se voltavam pra mim. "É porque ele se parece o Fogaza do Master Chef!" – explicavam pra mim. "E eu vou adotar vocês" – R. respondia, tranquilo. "E você vai ser Fogazinha 1 e Fogazinha 3." – "Ué? E quem vai ser o 2?" — "Ah, então vocês são! Então vocês são os Fogazinhas!". Ao longo do tempo, fui notando que havia dificuldade em saber os nomes de todos os alunos, não só da parte do R., mas minha também. Eram muitos. As duas turmas contam com cerca de 30 alunos, o nono ano Verde[2] contando com consideravelmente mais do que o Roxo.

Nono ano Verde vem ter aulas de Arte no Ateliê toda terça-feira, às 10h para as 11h, depois do seu recreio. O que, inevitavelmente, causava demora. Se a turma entrava em tempo hábil para ter as aulas de Arte, o que deve ter acontecido no máximo duas vezes no semestre, então passavam muito tempo falando e discutindo entre si, aparentemente ainda com muito assunto pra resolver. Na maior parte dos outros dias, eles chegavam um a um no ateliê, em momentos espaçados e bastante atrasados, forçando a necessidade de fazer a explicação ser repetida para cada um que entrava na aula, às vezes com 30 minutos de atraso. "Chegou ceeedo, hein??" – E., por vezes censurava, chamando atenção para um aluno específico que passava pela porta laranja do ateliê.

Esse nono ano Verde é bem integrado socialmente. Tem alunos, por assim dizer, "populares", que parecem ser conhecidos pelas demais turmas, sendo até mesmo vistos respeitosamente por certos alunos dos 7°s anos que também acompanhei (Intuía isso, mas essa compreensão foi selada nas última semanas de observação, ao que vi alunos do 7° ano presumidos como "bagunceiros" os

[2] A partir daqui, faço a escolha de me referir aos dois nonos como: "Verde" e "Roxo", para identificação de seus grupos.

cumprimentar solenemente e nervosamente com toques de mão, nas escadas). São alunos que parecem bem integrados por sua prática de futebol, mas também nas atividades extracurriculares da Amorim no qual fazem doces e bolos e distribuem para venda durante o período do recreio da sexta-feira. Foi os observando fazer essa atividade constantemente, que parecia compor também trocas de turnos, revisão de fundos e divisão de tarefas, que entendi ser uma turma que, num geral, não só se dá bem, mas se conhece bem e sabe trabalhar em grupo e até mesmo cobrar tarefas uns dos outros.

> “Mas o que é, afinal, o currículo oculto? O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses aspectos e quais são essas aprendizagens. Em outras palavras, precisamos saber "o que" se aprende no currículo oculto e através de quais "meios".” (SILVA, 2009. p.77)

Nono ano Roxo entra no ateliê de Artes logo em seguida, das 11h às 12h, tendo Artes como sua última aula do dia. Com eles, os problemas são um tanto quanto diferentes. Em geral, eles estão cansados, ou com pouca paciência ou vontade de interagir. Parecem, a princípio, serem bem integrados, mas se separam em pequenos grupos ou núcleos e mantêm suas interações aí. Alguns poucos alunos por vezes se sentam separados, ou seja, sozinhos, na mesa redonda do ateliê. Se sentar sozinho num ateliê de mesas redondas, ou seja, um ateliê feito para trabalhos em grupo, é uma afirmação ao coletivo e também um autoisolamento. Já passei por coisas similares.

Ambos os nonos estão se formando na Amorim neste ano, uma vez que essa unidade da Amorim não conta com Ensino Médio. Uma das avaliações que precisam ser feitas para que terminem, aliás, é um “TCC”, orientado por um de seus “tutores”. A tutoria, pondo em termos bem superficiais, é um espaço no qual cada aluno está conectado a um professor, independente de ano ou turma. Como, digamos, um grupo de pesquisa. Dentro dessa tutoria, alunos de anos diferentes se conhecem e são incentivados a serem responsáveis um pelo outro e pelos objetivos um do outro. Teriam também, teoricamente, seu desenvolvimento acompanhado vigilantemente por esse professor que os tutora. Fui saber, no meio do semestre, e

bem mais tarde, que os alunos não escolhem seus tutores. Eu estava sob a impressão de que escolhiam.

Vídeo e *storyboard*:

A atividade que presenciei durante o período, principalmente de observação em março de 2023, foi uma proposta de fazer vídeos. R. mostrou diversos exemplos de vídeos curtos e simples feitos, e os deu permissão para que circulassem pela escola, em grupo, com seus celulares para gravação, durante o período de aula. Isso após algumas aulas dedicadas a essa introdução e à "estrutura" do que é fazer um bom vídeo, contando com argumento, roteiro, temas, etc. de uma maneira que foi na verdade bem rápida e dinâmica. Mas, em geral, eles foram deixados "livres" no como fazer. Ao que essas aulas ocorriam, os prazos para a entrega e finalização desses vídeos eram empurrados para frente. ("E quem é que vai ver, professor R.?" - Cecília, do nono Verde pergunta. Como as amigas de seu círculo, ela tem seu cabelo, unhas e maquiagem sempre caprichados. "Toda a sua família, a gente vai pôr num telão lá na frente e chamar uma festa pra todo mundo vir e ver!" "Nããããããããããããão, que vergonhaaaaaa!", ela reclama e fingindo se atirar em cima da mesa. Ela estrelaria um dos melhores vídeos já expostos para a sala na finalização da atividade, uma reencenação de uma batalha de rap, entre dois rappers de gêneros distintos, mas quando o vídeo foi exposto para toda a sala ver, ela e seu co-star, num ímpeto, se levantaram de suas cadeiras e fugiram correndo para fora da sala. Agora que penso, talvez essa interação corriqueira tenha sido uma de suas motivações para estrelar no vídeo.).

Com liberdade para sair do ateliê de Artes e circular pela escola, uma vez que uma das propostas da atividade era também uma orientação em torno da ocupação e apropriação do espaço como lugar para fazer Artes, diversas dinâmicas se repartiram, e com isso consegui entender muito de como descrevi as duas turmas, e mais tarde, o 7° ano. O nono ano Verde foi, de certa maneira, mais feliz na confecção e entrega dos vídeos, e em seu trabalho em grupo. Mas isso não aconteceu instantaneamente, e de fato, durante certas aulas de "ensaio", foi necessário tirá-los de um certo "corpo mole", ou localizá-los dentro da atividade como "vai ser esse vídeo mesmo que vai ser simulado?" (o grupo do vídeo de rap demoraria mais um tempo para se decidir no vídeo, mesmo já tendo começado as filmagens), "tá, eles não conseguem olhar para a câmera e simular o rap sem cair

na risada". Os processos que nasceram eram todos em ritmos diferentes, sendo necessário às vezes, rever coisas como funções, ângulos de câmera e roteiros, para cada grupo. Logo se denotou que a proposta, em sua simplicidade inicial, se repartiu em diversas ramificações de complexidade para cada grupo dentro de suas filmagens. R. resolvia isso individualmente com cada grupo. E, em várias vezes, principalmente no Nono ano Roxo, as coisas não eram resolvidas.

Nesse ínterim, comecei a notar que por vezes, alunos saíam ou surgiam dentro de uma turma, ou seja, de um horário, entre o Roxo ou o Verde. Outras vezes tinham conversas com o R. falando de troca de tutoria, que teoricamente justificaria por que eles estavam na sala ou não estavam na sala naquele momento. Certa vez, inquiri um dos alunos diretamente, Pedro, naquela época ainda no Nono Verde, se tais colegas "eram pra estar nesse grupo" ou "estavam nesse grupo", Pedro respondeu tacitamente algo hesitante como: "Eu não sei de nada, não.", significando: "Eu não vou pôr ninguém em problemas, não, viu?". Já no nono Roxo, alunos não tinham, em geral, ou majoritariamente, se dividido em grupos, tendo alguns dos vídeos mais bem elaborados, feitos individualmente. Um deles foi o de Kame, alune que pôs uma trilha de música infantil sobre o vídeo amador de filmagens do jardim da escola e preencheu com xingos e críticas irônicas, fazendo um vídeo *nonsense*, na verdade, muito divertido e coeso em tom. Mas no início, Kame não teria levado seu projeto à frente.

Durante as aulas de produção de vídeo, o nono ano Roxo, diferente do nono ano Verde, não parecia "perdido no processo", mas sim "perdido na motivação". Num geral, enquanto alguns da turma saíam para filmar, um grupo significante de alunos do nono Roxo se aglomerava por cima da mesa redonda, em grande quantidade, e ficava em seus celulares. Kame, Nin, Ísis, Gabi, Matias[3], Rebecca e Arthur, que mais tarde se dividiram em seus núcleos, faziam parte da aglomeração em uma mesma mesa redonda cheia de mochilas, imóveis, sem gravar ou discutir a atividade, mas principalmente discutindo o conteúdo de seus celulares e jogos. Ao que os questionei, cada um foi me dando ideias incríveis do que pensavam em gravar. "Eu pensei em gravar só os meus sapatos tendo um diálogo." "A gente pensou em regravar uma cena do crepúsculo. [Tal colega] podia ser [tal

[3]Muitos dos nomes de alunos serão deliberadamente trocados porque seus nomes se repetem, (houveram 3 Sofias) ou terão mudanças simples em alguma sonoridade, por exemplo: Carlos = Caíque (não um exemplo real.)

personagem]", e por aí vai. Mas nada gravavam. E nem, na verdade, se moviam para gravar. Parecia haver um desânimo geral em levar suas ideias complexas para frente.

Dentro da conversa, então, Kame me mostrou a gravação que fizera dos jardins da Escola, falando "tá uma droga, tá um lixo, vem ver o meu vídeo lixo." Nisso, enquanto víamos o vídeo amadoramente e tremulamente gravado dos jardins, Kame ia me dizendo "Aqui é a cozinha que pegou fogo!" (De fato, durante a apresentação do espaço, que R. me fez quando acompanhávamos os grupos gravando seus vídeos, ele me contou que a cozinha ao ar livre, um projeto da Amorim, em certo ponto, teve seu teto, também feito de palha, em chamas.) E Kame ia me apontando suas observações da Escola: "Esse é o coelho medonho", em relação ao coelho grafitado em uma das paredes, e por aí vai. "Tá bem bacana", eu falei, sinceramente. "Você pode ir adicionando todo esse comentário bem em cima dos vídeos. Dessa maneira escrachada, assim, só texto, sem ter que dizer as coisas." Kame refletiu. E logo em seguida, começou a disparar mais ideias: "Eu pensei! Em gravar [ideia X] [ideia Y]." Ao que eu ia fazendo que sim com a cabeça, elu continuava me dizendo mais ideias: "E se a gente pôr uma música assim, de tal maneira? E se a gente filmar as crianças, etc.?". Quando R., perto do final da aula, nos interceptou e questionou o grupo sobre como encaminhavam seus projetos, Kame respondeu, dessa vez animade, mas um pouco incerte sobre as gravações que tinha. Professor R. não respondeu muito animadamente em relação ao projeto elaborado, em certo ponto apontando que o vídeo era muito vazio e se direcionando ao grupo: "Olha quantas pessoas tem aqui, cara!", orientando-os a se unirem para fazer um vídeo com mais gente. Não achei que ele estava errado nesse apontamento. Mas o ânimo e a certeza coletivos eram nulos. Kame conversou um pouco mais comigo, que decidi, também visando seu tempo e o material que já tinha, animá-lu a terminar seu projeto de vídeo bobo, porque suas ideias eram sensacionais (como a de todos os vídeos não feitos). Ao que Kame defendia sua ideia de vídeo para R., apresentando outras ideias que tinha, em certo ponto, provoquei: "Essa aqui é uma MÁQUINA DE IDEIAS INCRÍVEIS, mas cadê que ela vai terminar uma?". Kame não pareceu brave, mas em certo ponto se demonstraria determinade. Quando eu perguntava sobre os vídeos, nas aulas seguintes, Kame me mostrava certos pontos da produção. Usava — como os demais alunos — de um aplicativo de graça no celular para compor as ideias do vídeo, e toda a produção

exigia uma série de passos complexos. Mas o vídeo estava quase sempre em algum ponto de ser “baixado” ou ter sua produção “terminada” no aplicativo, numa barra de carregamento de 70%, que, às vezes, não saía de lá durante todo o tempo de aula. À sua volta, colegas não mais tentavam fazer coisas. Sofia, que passava bastante tempo ao lado de Laira, pensara em ideias junto com ela, mas em certa terça-feira apareceu na sala sozinha, e quando eu perguntei, falou que Laira faltara, portanto seu progresso no vídeo ficara pausado, à espera da colega. Muitas vezes, muitos alunos falavam algo similar: “Era [tal pessoa] pra ser [tal papel] no vídeo, mas ela não veio!”, ou “[Tal pessoa] que tá com as filmagens, mas não veio!”, por vezes, parando toda a produção de um vídeo que até havia começado a ser encenado e gravado. Caos. O que me incomodava nisso, na verdade, era a quebra dos ritmos do fazer algo, continuamente, e como essa estrutura de aula propiciava uma eterna e enervante procrastinação.

Em certo ponto, eu comecei a achá-los insuportáveis. Não lembro bem por que, talvez porque a situação, agora, tinha se arrastado por tempo demais. Tentando espiar as habilidades de desenhos dele, que eu ainda não tinha visto nesses dois nonos anos, propus a R. fazer uma aula-pausa dentro do processo de vídeo, de *storyboard.* Eles pareciam surpresos com a maneira como imaginavam suas cenas e como seus colegas as gravavam, e ao menos essa particularidade do processo podia ser revertida, visualizando planos de câmera.

Preparei uma aula que falasse de storyboard. Contei nela, com o projetor de vídeo que o ateliê de Artes dispõe, com folha A4 e lápis. Na proposta, eu também entenderia suas habilidades gráficas e sua fluência em leitura e desenho sequencial, uma vez que essa é uma habilidade que o storyboard pede, mais do que um desenho “tecnicamente bom”. O propósito da aula também era despertar a frustração com o próprio desenho, antes das aulas que eu planejava propor (na época, dentro dos planos dos quadrinhos). Quando preparava essa aula, descobri que é muito difícil achar *storyboards* brasileiros, aparentemente protegidos pelos estúdios de filmes brasileiros. Para minha amargura, os storyboards de cinema americano eram populares e bem disponíveis, fáceis de achar. Eu também sabia que eles gostavam do MCU, Marvel Cinematic Universe, então estariam familiarizados, embora eu não quisesse que esse fosse o ponto da aula, podia contar que ficariam animados de ver referências de filmes que gostavam. Usei

também, nos slides, um exemplo de storyboard que eu considerava ruim e falei porque eu, particularmente, achava ruim ("Não é porque o desenho é ruim, é porque a história da sequência não fica clara para nós"). Nisso, também apontei que a qualidade do desenho não é o propósito do storyboard e sim a clareza da visualidade sequencial (não usando dessas palavras, mas apontando coisas como "quando muda a câmera nesta cena, isso fica claro? E agora? Esse ponto de vista é de qual personagem?" ou "Nós seguimos a direção da bala [atirada pela arma] nessa cena, agora"). Professor R. por vezes completava minha fala quando estávamos ministrando a aula, orientando-os a pensar nisso, tendo a gravação como ideia norteadora. Como eu não queria só usar exemplos de storyboards americanos, terminei mostrando um pequeno vídeo mudo do storyboard do filme Parasita (2020), de Bong Joon Ho, adicionando um comentário do próprio diretor, de que ele não considerava storyboards essenciais para fazer filmes, mas que optava por fazer storyboards "para acalmar sua própria ansiedade."[4]".

[4] Bong Joon Ho, em seu livro de *storyboards* do Parasita: "Na verdade eu desenho *storyboard* para afogar minha própria ansiedade. Só me sinto seguro quando tenho todas as cenas planejadas do dia, sequenciadas na minha palma. Para qualquer lugar que vou pro set sem os *storyboards*, me sinto parado no meio do Principal Terminal Central vestindo só minha cueca." – traduzido livremente por mim da frase *"I actually storyboard to quell my own anxiety. I only feel safe when I have all the shots of the day storyboarded in my palm. Whenever I go to set without storyboards, I feel like I'm standing in the middle of Grand Central Terminal wearing only my underwear."*
Acessível em Julho de 2023, pelo seguinte endereço: https://www.indiewire.com/features/general/parasite-bong-joon-ho-storyboards-graphic-novel-1202232085

Figura 2: Acima, um dos exemplos mostrados de uma cena desenhada em *storyboard*, comparada a cena do filme. Apontei sempre para o fato de que a ideia mais importante não é a "qualidade" técnica do desenho, mas sua legibilidade, para transmitir suas ideias com clareza.

Assim que terminei a breve apresentação, que fora ouvida e não fora interrompida, propus que desenhassem uma "sequência de ação, com no mínimo 3 quadros". Pensava nisso como um prelúdio para as atividades que eu intencionava propor no meu projeto de TCC, que seria o ensino de quadrinhos em sala de aula. Essa proposta, com seus objetivos, era uma boa aula diagnóstica em relação ao saber e inclinação que essas duas salas tinham sobre quadrinhos. Seria também a primeira vez que produziriam a partir de uma aula ministrada por mim. Distribuí as folhas A4, mas com um detalhe: Distribuí uma folha A4 a mais, para que eles pudessem "rascunhar" nela. Ao receberem as folhas, muitos deles ficaram numa ânsia para usar réguas. Orientei que isso não era necessário porque eu não precisava que as margens do quadrado fossem retas ou certas. Mostrei a eles, usando de um *iglu*, que curiosamente já estava desenhado na lousa, como fazer quadrados com linhas maiores umas das outras, fazendo-as inevitavelmente se cruzarem para formar um quadrado, aliviando então a ansiedade que as turmas sentem ao ter de fazer "margens", e que eu nostalgicamente me lembrava de também sentir. Tanto tempo gasto aprendendo a "fazer uma margem de 2 centímetros com a régua" e pouco tempo desenhando, naqueles dias de Ensino Fundamental II. Preparei aquela aula, assim como minha fala, pensando em todos esses "detalhes" e contando também com remediar outros elementos contrários ao fluxo de criação de desenho que já encontrara, anteriormente em sala de aula e lidando com estudantes menores em idade: "Meu desenho é feio", "Eu não sei desenhar", "Tenho vergonha de verem o meu desenho", "Não sei desenhar o que eu quero desenhar", "Saiu errado, então vou apagar.".

Figura 3: Acima, a foto da lousa, que já se encontrava cheia de desenhos. Usando o desenho do *iglu*, com um pequeno pinguim do lado, os alunos me viram desenhar os dois quadros à esquerda, com as “linhas da margem maiores umas das outras”, com um close num pinguim fazendo um mínimo de movimento. Expliquei a eles que esses três quadros sequenciais passavam então uma “mudança de ângulo” e uma “mudança de câmera”. (O “Não” com o desenho acima do iglu foi adicionado depois, quando as duas aulas tinham terminado, não por mim.).

Essa aula aconteceu dia 4 de abril. Você verá os desenhos “das ações” que foram feitos logo em seguida, ao final desta introdução. É importante que antes eu te apresente um outro elemento na minha vivência deste primeiro semestre,

Os 7°s anos (e Breno):

Falarei dos 7°s anos agora, que observei durante as sextas-feiras de manhã, sem intenção clara, no tempo em que observava, de intervir. Combinei horários no meu estágio remunerado além do RP para acompanhar esses 7°s anos da manhã de sexta-feira. Minha motivação para acompanhá-los, na época, era simplesmente porque os monitorei em 2022, enquanto estavam no 6° ano, e me intrigava o relacionamento que eles têm com as aulas de Artes agora, com um novo professor, após terem um professor que mudava de disposições imprevisivelmente e gritava coisas severas e graves a eles. Também porque, apesar de nossas interações terem ocorrido em situações menos do que ideais, na falta de um professor da sala, eles eram turmas interessantes, que se tornaram familiarizadas comigo; e cada 7° ano, chamados de 7° ano Branco e 7° ano Laranja, tinha um aluno de inclusão.

Respectivamente: Breno, no 7°ano Laranja, um aluno autista, e Juno, no 7° ano Branco, um aluno Síndrome de Down. Eu observei esses alunos, na época, com grande interesse, uma vez que os dois desenhavam bastante, e me perguntava, sem resposta, como eu conseguiria integrá-los às artes que eram feitas nas coletividades das turmas — em geral, bem integradas socialmente, mas que os ignoravam e às quais eles, em troca, também ignoravam.

Breno, em especial, era um aluno a quem eu observava, e com o qual me preocupava.

Confiarei a você, aqui, o que escrevi sobre Breno, no início de abril. É importante, agora que revejo, para entender a orientação na qual segui com este trabalho:

Interlúdio I - Breno

Breno demora 20 minutos para achar o lápis Verde. No ateliê da Escola Amorim Lima, Breno tem o hábito de escapar de suas aulas e de suas sessões de roteiro e de interações do recreio para ir ao ateliê e desenhar. Ele tem agora "um trato" com um dos professores de Arte de fazê-lo e tentou com outro, mas eles já estão meio danados com ele. O professor receptor que sigo já avisou num intervalo "Você está ferrado comigo, viu Breninho?", mas afetuosamente. Breno não reagiu, e, em geral, não demonstra reações quando as pessoas falam com ele, a não ser que tenham de chamar a sua atenção várias vezes. Breno não reagiu, mas olhou para o rosto dele, o que já foi muita coisa e significou que ele não o ignorou propositadamente.

Familiarizado com todos os armários e gavetas sem cadeado do ateliê de Artes, Breno retira cada balde, lata e estojo de lápis de cor dos estoques, abarrotando sua mesa redonda - configurada assim para que os alunos sempre se sentem juntos nas atividades - com todos os lápis de cor possíveis de usar e compartilhados em uso. Apesar dos chamados de Alif, um dos monitores de alunos inclusão, que por vezes o acompanha - Breno não para de procurar o lápis. "Esse não é o verde-claro" - ele reclama, quando Alif apresenta um dos inúmeros lápis verdes achados para ele. Eu que observava, começo a procurar também. Eu digo "bom dia", eu digo "tudo bem?", nada dos quais ele responda, mas não me frustro. Frustração pode ser recorrente lidando com o Breno, mas não é um dos caminhos.

Eu começo a procurar o lápis verde-claro, e Breno começa a me enxergar. “Esse não é, é?” “Não, esse é um lápis normal” “É mesmo, esse é um lápis normal.” Para não nos enganarmos mais, começo a pintar tons de cores com os lápis achados num dégradé e a alinhá-los na mesa, também em dégradé, numa organização do mais escuro para o mais claro que vou achando. Estamos sem sorte. Dou o meu diagnóstico: “Não vamos achar um verde mais claro que esse, Breno.” - Eu estendo o lápis para avaliação dele e demonstro os tons do lápis no papel. Ele analisa também, com a cabeça baixa, olhando para a bagunça de cores e papéis e lápis. A organização dos tons de cores é impossível de ser refutada, ainda mais quando todos os potes já foram investigados agora também por mim. Ele aquiesce, de mal grado, mas não de mau humor. “Agora senta na [frente da] mesa, Breno” Coordena Alif. Mas ele não senta. Breno ainda precisa andar e dar algumas voltas em volta da mesa, rindo e murmurando baixinho. Eu não ligo e não me surpreendo ou me perturbo que ele faça isso, porque eu faço também. Não naquele momento. A muito custo, aprendi a não fazer mais em público, a não ser num grande espaço em que não reconheçam que eu esteja rindo e murmurando baixinho, de longe. “Chega, Breno, agora guarda essas coisas, vai?” É compromisso do Alif e de demais monitores de alunos-inclusão que Breno não faça só tudo o que quiser, e se foram agora 20 minutos de aula. Mas ninguém gosta de ser ordenado a fazer as coisas, por isso ele protelou também o guardar dos estojos. Então, ele se senta e começa imediatamente a desenhar, mas não há muito espaço para que ele desenhe, o que o obriga a inevitavelmente guardar tudo o que pôs para fora dos armários. 20 minutos se passaram e antes de ele voltar a se sentar para desenhar - o que sempre faz e gosta de fazer - eu me pergunto o que é que Breno está procrastinando. Se o desenho que quer fazer é importante para ele, hoje. Em profundo foco, Breno começa a fazer seus desenhos, enquanto à sua volta, os demais estudantes do 7° ano assistem e riem dos vídeos que eles mesmos confeccionaram em grupo durante as aulas anteriores. Breno não teve grupo e - pelo que entendi - não teve interesse em fazer um vídeo, apesar de ser descrito por mais de dois professores como “aluno autista obcecado pelo computador da sala de Artes”.

Ele se senta, sozinho.

Você se surpreenderia com os desenhos de Breno e com sua motivação absolutamente imperturbável para desenhar sempre os mesmos itens. Mas além disso, você se surpreenderia com a energia em seus desenhos. Ele preenche, por vezes, cada canto das folhas A4 que os professores jogam no lixo depois. Suas composições são desenfreadas, superlotadas, densas. Eu suspeito por que. Porque o tanto de informações que ele quer passar, de sua imaginação é dificilmente transmitido claramente de outra maneira. E também porque ele se deixa levar pela atividade. Depois que as linhas estão na folha compondo seus *among us*, ele se perde na colorização por tempos a fio. Ele é veterano em ignorar qualquer pessoa que tente tirá-lo de seu foco, inclusive ignorando pessoas tentando mexer em suas coisas, como seus lápis e papéis.

Figura 4: do caderno de desenho de Breno, que ele me deu permissão pra tirar foto, depois que eu solicitei a ele. 7 de abril de 2023

Mas bom, os *storyboards*:

“O que é que nós vamos fazer hoje? Ow, Fogaza, o que é que a gente vai fazer?” Iago, do nono ano Verde, que vem após o recreio, perguntara assim que chegara na sala. Ele e o irmão gostam muito de R. e demonstram isso interagindo com ele da maneira mais petulante que conseguem. Fui compreendendo isso ao interagir com esses nonos anos. Eles gostavam de conversar, por vezes procurando a mim e R. em certos momentos de aula na busca de alguma espécie de validação e afirmação. Eles, do nono ano, queriam ser gostados e notados. Mas não por fazer a atividade, não isso. E sim por suas brilhantes personalidades.

“Hoje, nós vamos ter uma das melhoooores aulas do mundo, uma aula incrível, maravilhosa.” - professor R. contracena.

“Você fumou maconha?” Iago se vira para mim, apontando para R.: “Ele fumou maconha?”

“Não, sabe como toda pessoa nasce de uma flor? A minha irmã nasceu de um narciso, eu nasci de um pezinho de maconha”, R. cantarola. Não é a sua primeira interação com um dos gêmeos tentando tirá-lo do sério, talvez seja a décima e estamos apenas em 4 de abril. Iago desiste de contracenar, derrotado nas respostas criativas que podem ser dadas nessa conversa bizarra. Quando a turma terminava de se sentar, que com o nono Verde pode durar 20 minutos de entradas atrasadas, R. começou a me apresentar como professora Isa, com o adendo de que em certo ponto depois da finalização dos vídeos, eu começaria “minha pesquisa” com as salas, propondo atividades, durante o semestre.

Eis que em certo momento, quase 30 minutos depois do início da aula do 9° Verde, Pedro chega. Eu não sabia o nome dele, ainda. Pedro entrou em surdina pelas portas do ateliê e se sentou na mesa mais próxima da porta, parecendo querer se ocultar do rechaço de chegar atrasado.

Após minha fala e apresentação no projetor, dos *storyboards* como exemplo, eu pedi a todos cerca de uns 5 minutos para se levantarem. E os ensinei uma rodada de exercícios de alongamento e aquecimento, antes de se sentarem de volta para desenhar. Enquanto eles se esticavam (num ritmo que foi um tanto conturbado porque no nono Verde houve uma estranha demora da maioria dos alunos para se levantarem das cadeiras… Estavam desconfiados. Quase abismados que eu estava pedindo que pusessem seu corpo a se mover dentro da sala de aula.), voltavam a murmurar uns com os outros e fingir tentarem se acertar com os braços estendidos. Fiz uma fala enquanto os levava a fazer esses alongamentos. De que, diferente dos vídeos que encenavam e gravavam antes, eles estavam prestes a fazer um exercício mais introspectivo. Mas o exercício introspectivo, que era desenhar, não deixava também de ser um exercício feito pelo corpo. Que desenhar é memória muscular, um exercício também de movimentos mecânicos das partes do corpo (que se movem a partir de comandos enviados pelo cerebelo, etc.). E que a gente não devia se esquecer de que o corpo é onde a gente mora, e não um instrumento a ser usado como o lápis ou o papel. Porque eu planejo que seja sempre rápido (nunca bom confiar neles se movendo e fora da cadeira por muito tempo num

ambiente fechado), mas significante, em certo ponto começo a contar os segundos de alongamento, ao que alguns deles me acompanham: “5, 4, 3, 2, 1.”

Terminado isso, as folhas foram distribuídas, incluindo as que reservei para “rascunho”, caso tivessem dificuldade de visualizar e executar exatamente o que queriam, já de primeira. E o resto se deu como descrito acima. Eu queria não ter de lidar com folhas vazias, ou seja, com participantes não fazendo a proposta, mas achava isso já um tanto quanto inevitável. Fui surpreendida com a maior parte dos alunos tomando a proposta, na verdade, e pouquíssimas folhas em branco. Mas Pedro, o aluno que chegara 30 minutos atrasado, nem sequer devolvera uma folha, apesar de eu ter mostrado um exemplo para ele, ao lado dele, e ele falar que entendera a proposta e o que era pra fazer. Pedro, em certo momento, saíra da mesa na qual originalmente se sentara, para se sentar em outra mesa redonda com mais gente, e menos espaço para desenhar, o que apontei para ele. Ele não interagiu com seus colegas, que não pareciam querer interagir com ele, igualmente, apesar de Pedro ter se movido até aquela mesa, em particular.

Veremos agora as produções gráficas iniciais desses alunos ao que e como me senti em relação a elas, não só às produções, mas também às suas interações comigo naquele dia:

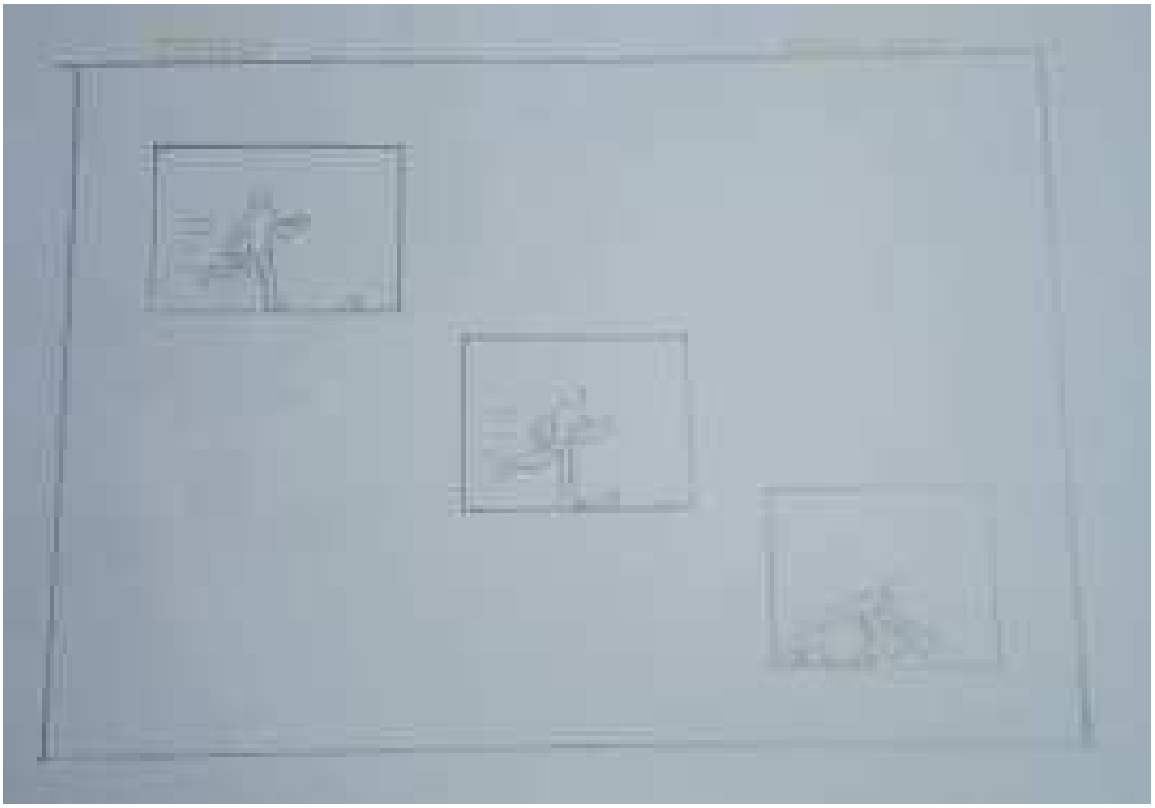


Figura 5: *Storyboard* 1: “Tropeço” de Miguel.

Disse a Miguel que achara esse *genial*. Ele terminara num bom tempo de aula e cheguei a fazer outra proposta a ele, que ele acabou desenhando pela metade, até a aula acabar. Miguel é um dos alunos facilmente populares desse nono Verde, sua palavra parece ter seriedade dentre seu círculo com os outros rapazes que jogam futebol, e um fenômeno, que não sei se foi fenômeno, ocorreu. Eu elogiei essa produção e, desde então, ele se excedeu em todas as outras propostas de desenho que fiz após isso. Fiquei me perguntando depois se fora o efeito, aquele efeito, na qual você elogia um estudante desde o início e ele só performa bem desde então. Fiquei me perguntando isso porque Miguel fora sincero, mais tarde, quando perguntei à sala se gostavam de desenhar, e ele disse um "nãão" desinteressado. Mas ele mandou bem nessa, e eu falei para ele, apontando o efeito cômico que a sequência gerara e como dava pra ver que vinha de alguém que jogava e assistia futebol. Observando o quão seriamente ele performaria nas subsequentes atividades, só posso assumir que algo ocorreu no momento em que ele me entregara o desenho e eu criticara.

Figura 6: *Storyboard* 2: "Garrafa" de Isadora K.

Nesse *storyboard*, Isadora focou nas instruções de como direcionar uma ação para ser gravada. E então, **ela disse pra outra Isadora – sim, as duas se apresentaram pra mim como uma dupla, uma dupla de Isadoras – o que fazer.**

Então, uma das Isadoras fez esse desenho, com rubrica e instruções orientando o movimento da garrafa, tal como eu instruíra na minha apresentação do que era possível fazer em *storyboards*, usando de texto, anotações e apontamentos como flechas de direção para deixar um movimento mais claro, visualmente.

A outra Isadora, após explicar que fora ela a diretora do desenho (e pelo que entendi, a diretora da filmagem que faziam) mas não a executora, me disse então que ela mesma "não pensara em nada" para seu próprio desenho e portanto, nada fez. As chamarei de Isadora K., a que fez o desenho e Isadora L.

Figura 7: *Storyboard* 3: de Rhi.

Rhi, no meio da atividade, queria minha atenção. "Professora, alguém tem uma pergunta!", me aproximei e Rhi perguntou se "podia coisas *creepy*". Respondi que sim, e ela me entregou essa sequência na qual uma personagem desenhada em estilo animê entra num quarto e vê um suicídio por enforcamento. Ela parecia bem satisfeita com seu trabalho e fiquei impressionada com o quão expressiva a composição saiu. Rhi seria, mais tarde, uma das poucas alunas do nono Verde a dizer "Siiiiim, siiiim!", quando perguntei se gostavam de desenhar, antes de começar minha sequência de aulas com eles.

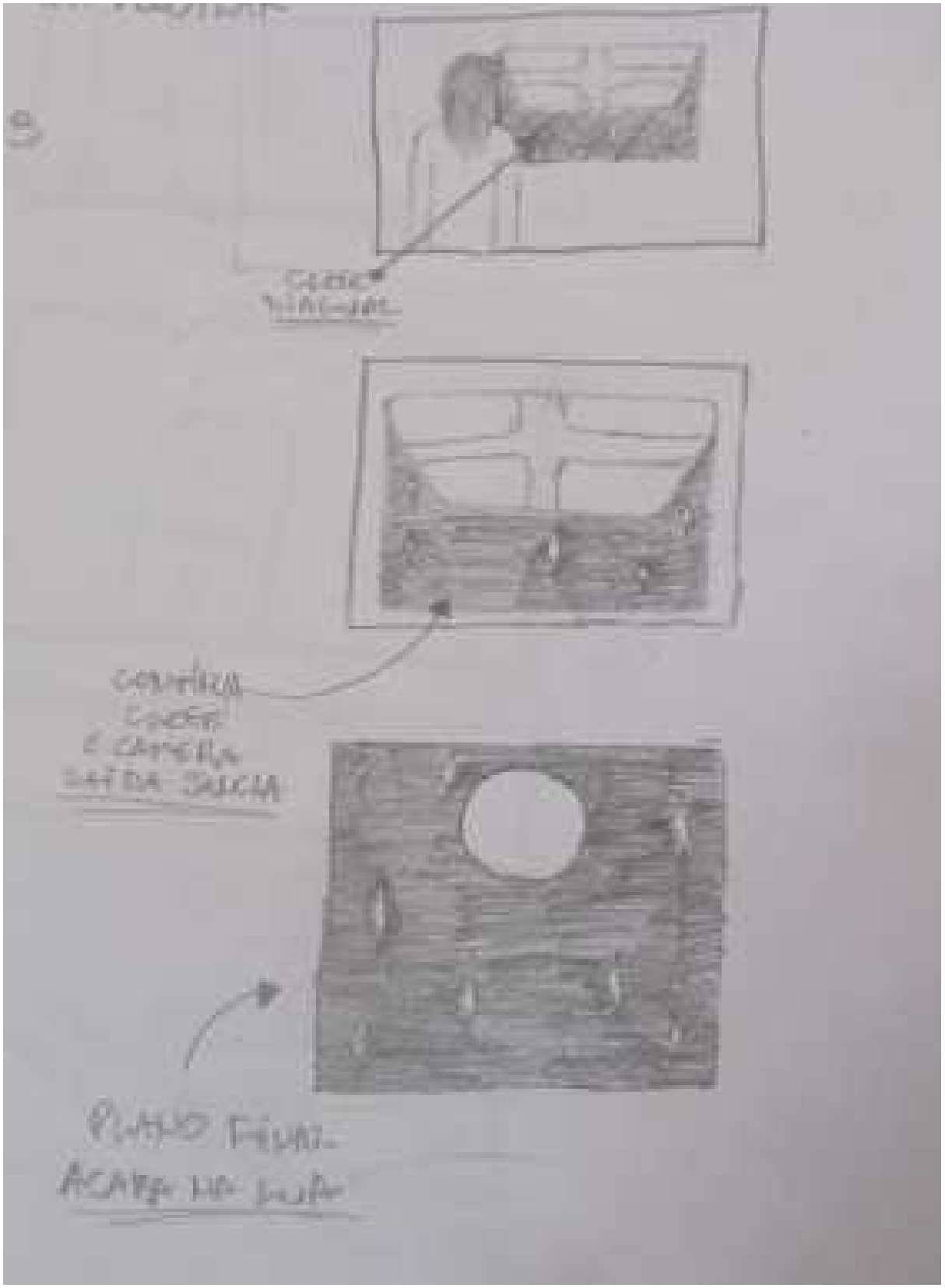


Figura 8: Storyboard 3: “Janela e lua” de Nin.

Nin, do 9° ano Roxo, ao que passei por sua mesa, começou a entusiasticamente reclamar. Então, começou a me explicar como visualizava o plano e a mudança de

ângulos que queria transmitir, mas estava “muito difícil, impossível, quero morrer!”, compreendi que no fluxo da criação, ela estava se frustrando com os padrões altos do que queria. Achei também que o quanto ela reclamava era representativo do quanto queria fazer e de seu entusiasmo em relação à atividade, apesar de que tudo que dissera fora negativo. Como o que ela pensava era nos mais mínimos detalhes, não havia muito a “ajudar”, então decidi só ouvi-la e deixá-la em paz, mas não sem algum comentário: “É cedo demais pra desistir!” (era cerca de 11h30min) disse a ela com um sorriso enquanto deixava sua mesa e a ouvia murmurar: “não é não”. Mas ela conseguiu, no final das contas. Na verdade conseguiu fazer exatamente o que queria, e no post-it de avaliação que deixei com ela, no retorno das folhas na terça-feira seguinte, eu disse exatamente isso: “*Fico feliz que você fez exatamente o que quis fazer*.”.

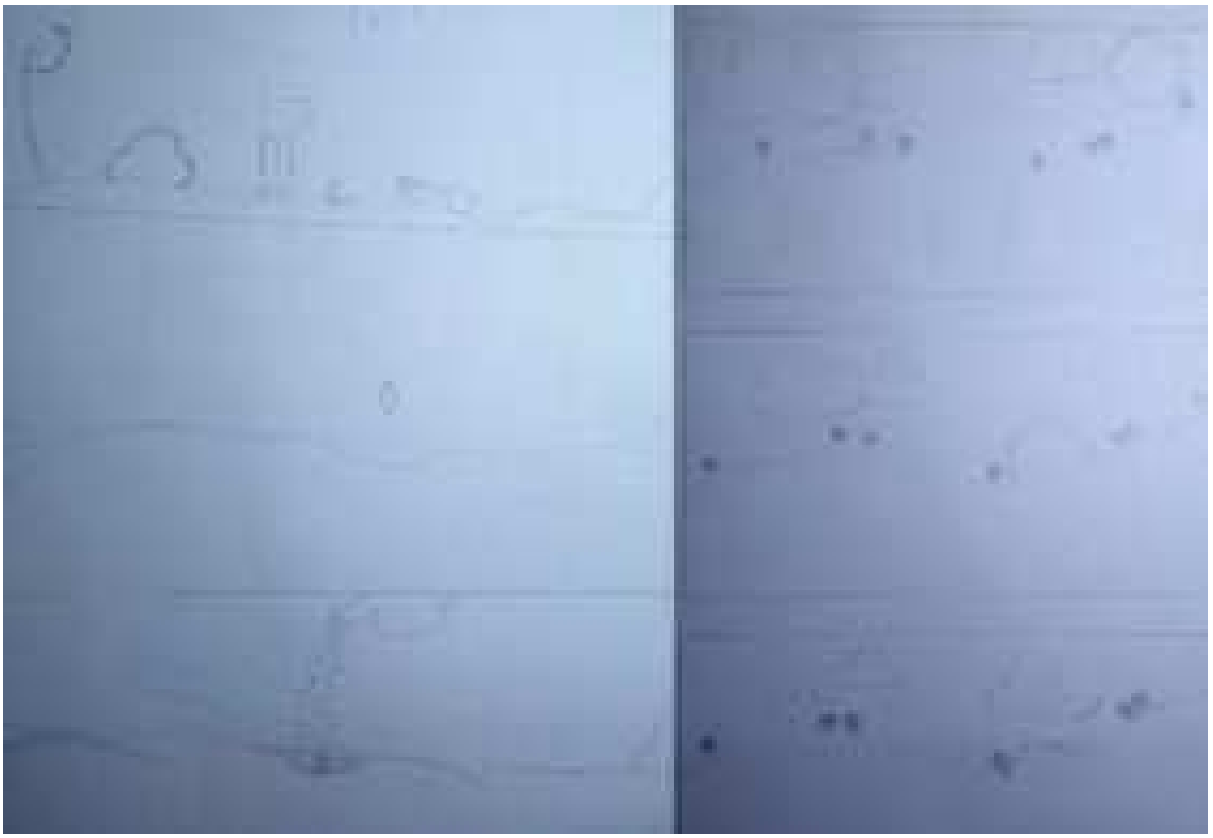


Figura 9: *Storyboard* 4: Amostras de sequências de quadrinhos usando de paisagens simples.

Muitos dos estudantes recorrema desenhar as mesmas composições simples de plantas e flores crescendo da terra, numa paisagem. Eu apontei ao final que “não era uma ação”, mas não me preocupei em censurar o desenho ou dizer que estava errado. Me peguei pensando, mais tarde, de que maneira eu me livraria dessas reproduções clichês, ou incentivaria um outro tipo de criação e produção.

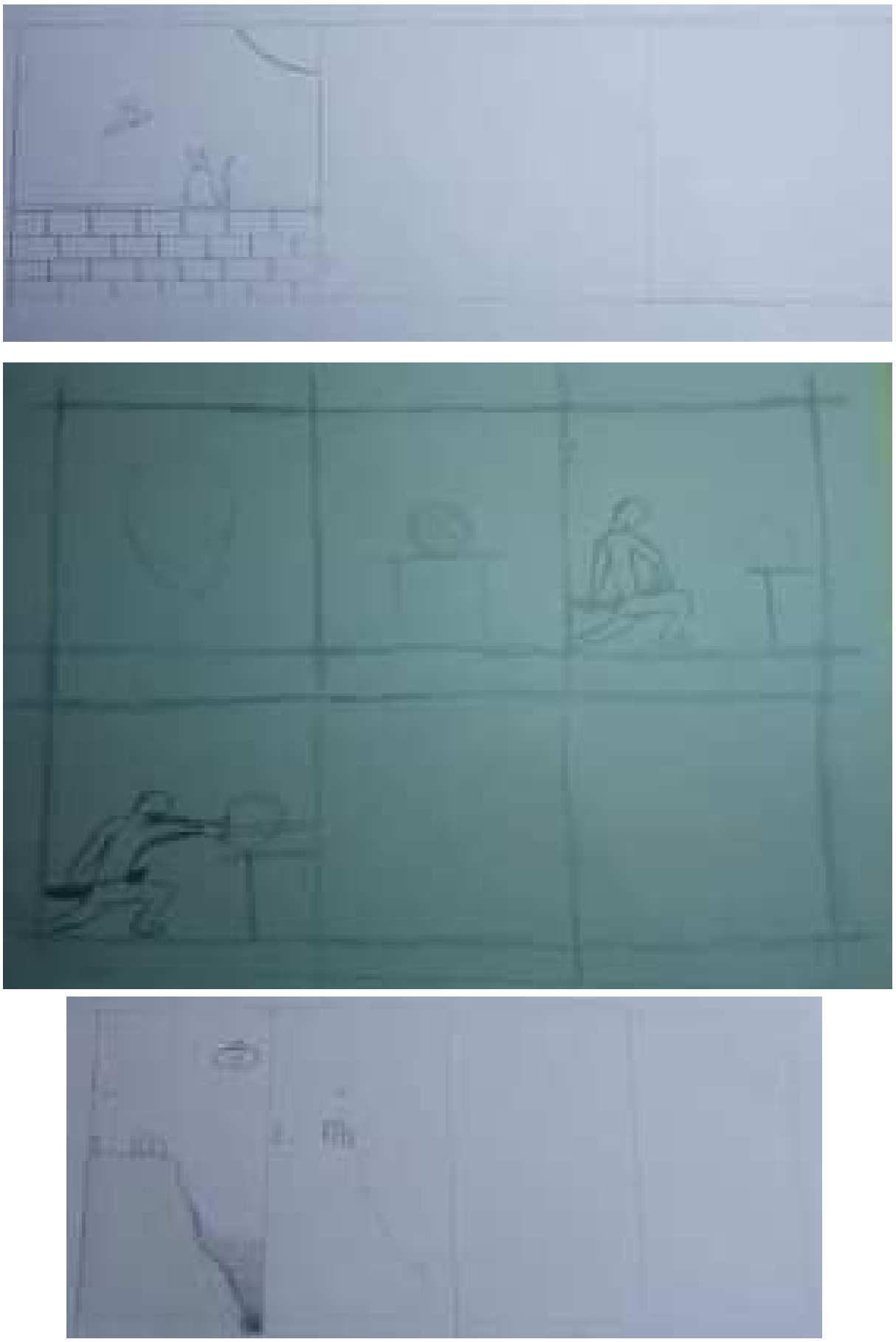


Figura 10: *Storyboard* 4, 5 e 6: Algumas sequências que pareciam estar cuidadosamente pensadas,

infelizmente não foram feitas no tempo viável de aula. Eu as devolveria para os alunos. Luana, inclusive do *storyboard* 6, me pediu pessoalmente o desenho “Para terminar”.

Figura 11:*Storyboard* 7: “Confusão entre sonho ou realidade”.

Algumas ideias, embebidas da influência de jogos ou televisão, eram ambiciosas e se fechavam na atividade, transmitindo sensações fortes.

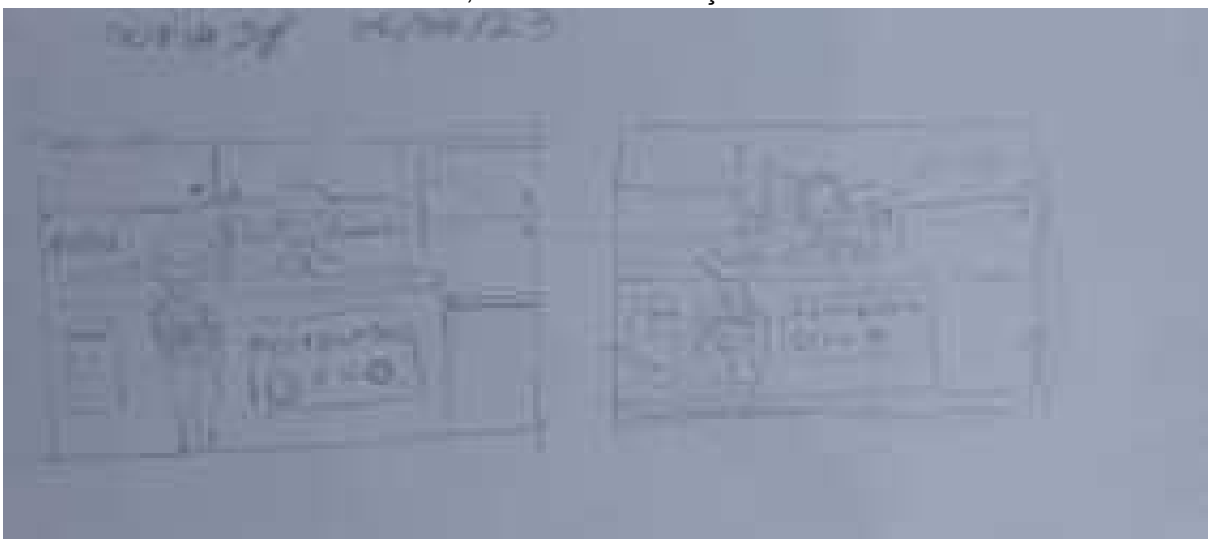


Figura 12:*Storyboard* 9: “Refri”, de Sofia.

Figura 13: *Storyboard* 8, abaixo: Essa composição assumidamente abstrata de Rebecca, quase ficou anônima. Ela só assinou após eu reforçar pela terceira vez naquela aula que eles precisavam assinar antes de deixar comigo. Apesar do pouco esforço, gostei dessa.

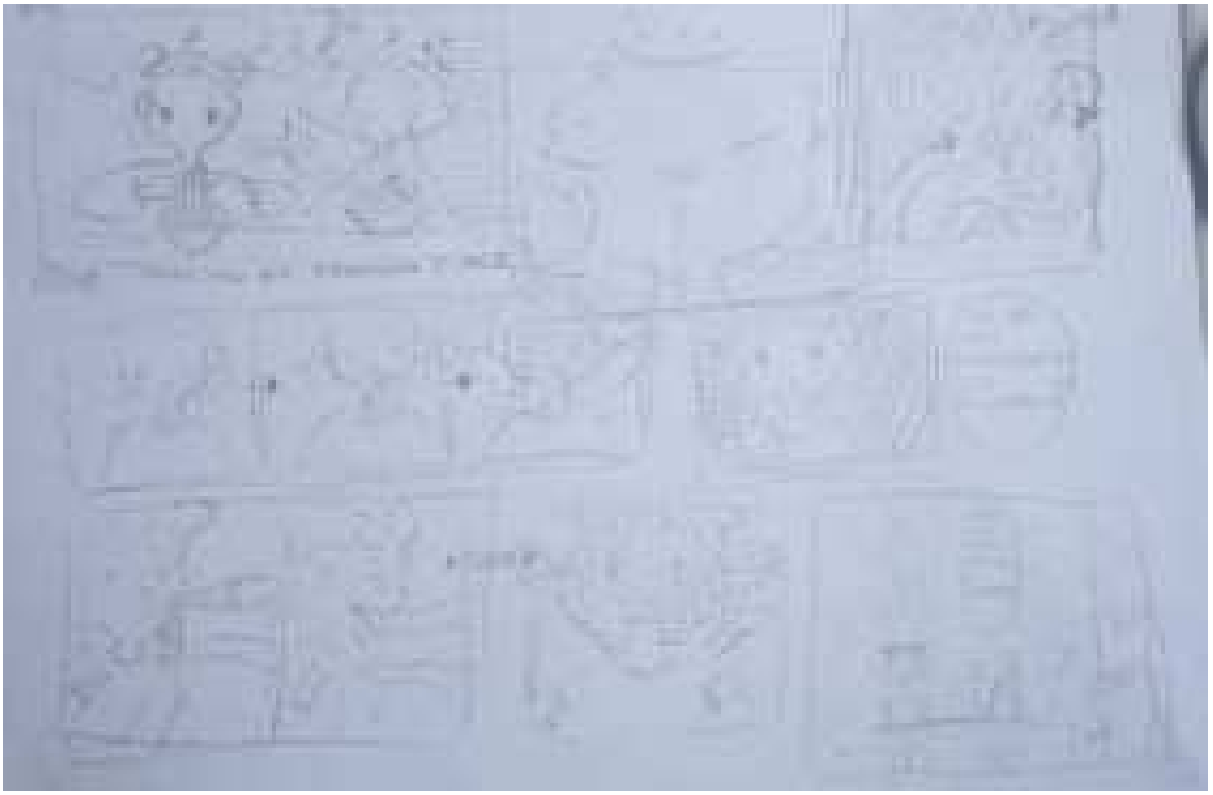


Figura 14: *Storyboard* 10: De Laira (9° Roxo), que já tem a prática de desenho no estilo animê, e que fez uma sequência inteira de dois personagens esbaforidos com um prato apimentado.

Ela usou bem o espaço da folha A4, para essa sequência. Usou da folha de rascunho, também, e ficou com ela.

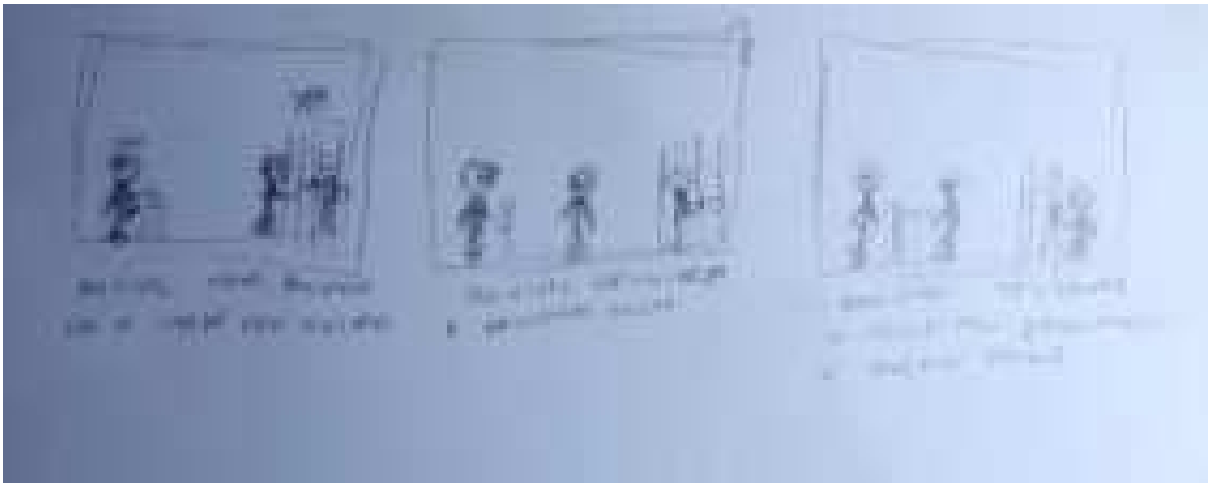


Figura 15: *Storyboard* 11, de Fred: Algumas sequências não eram imediatamente claras. Lembro que com Fred, eu precisei conversar com ele para entender o que estava acontecendo. Ele então me apontou uma mecânica, parecida com a de um game, na qual uma alavanca era acionada para uma cela subir ou descer, e personagens "escapando". Ao escrever a legenda embaixo, a meu pedido, então a sequencialidade ficou mais clara.

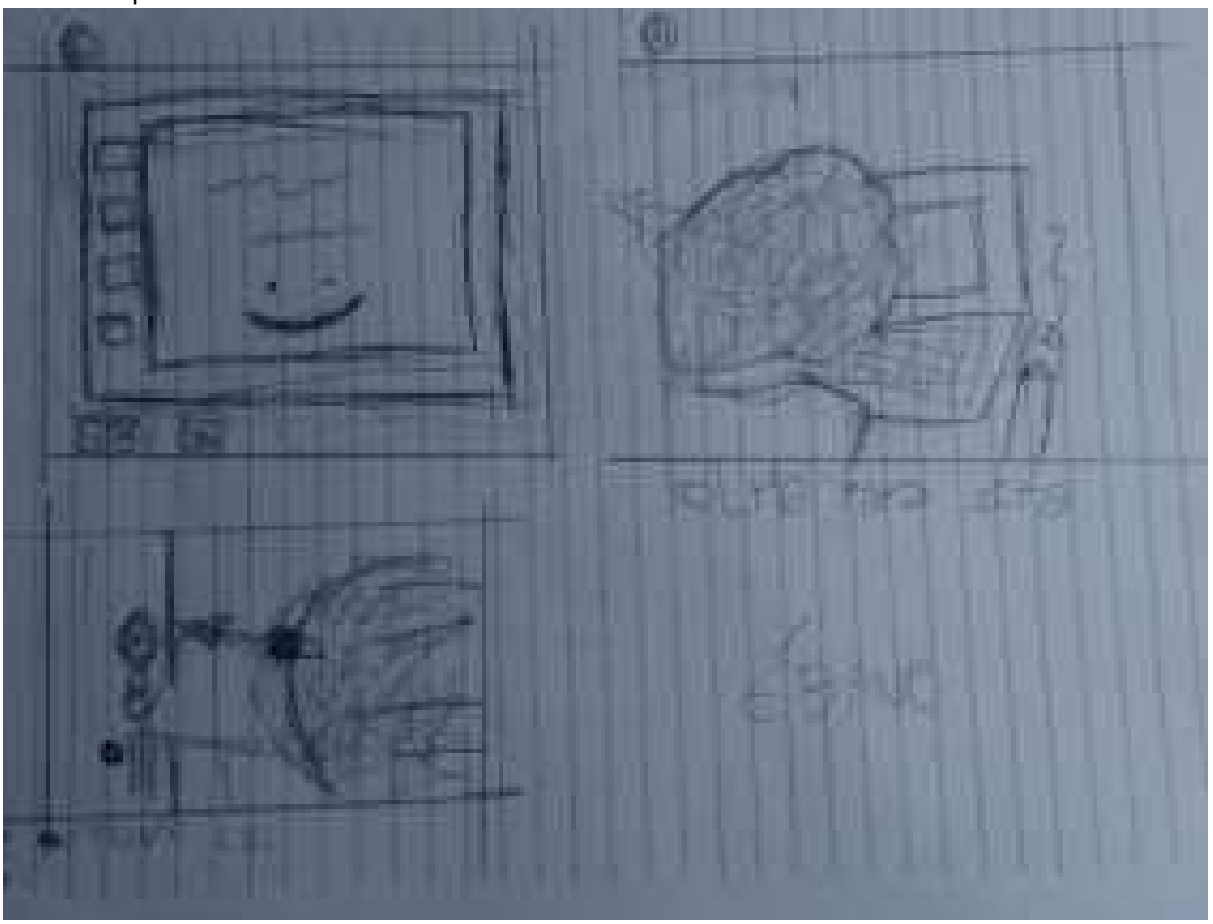


Figura 16: Storyboard 12: Similar a de Fred, também precisei que o aluno dessa me explicasse o que imaginara, apesar da composição ser forte. Após o que ele descreveu, compreendi a "troca de câmeras" que ele imaginava. Ele me contou que era uma sequência de movimentos iniciais de ou um filme, ou um jogo não existentes em nenhum lugar além da cabeça dele.

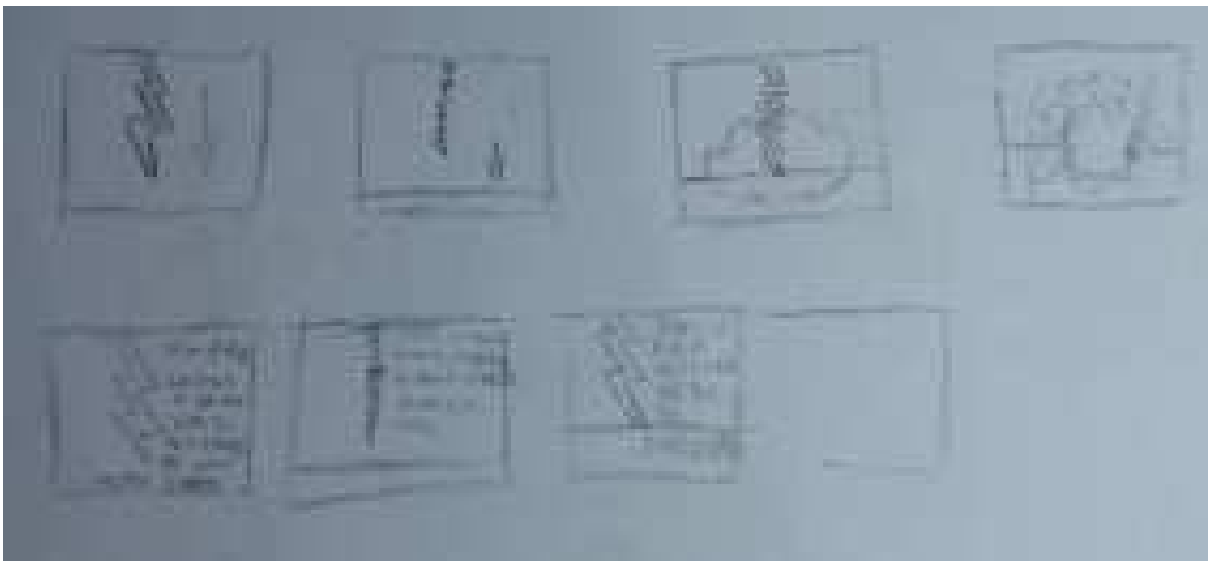


Figura 17: *Storyboard* 13: Esta, de Apolo, um dos alunos inclusão que acompanhei neste semestre, do 9° Roxo, me deixou muito entusiasmada com sua intuição gráfica ao fazer o quarto quadrinho no qual mostra uma "tempestade de fogo" após o raio cair — Ele me explicou a sequência de ações animadamente. Na época, também era interessante ver o quão familiarizados os alunos estavam com a linguagem visual usada nas sequências de quadrinhos, e o quanto eles acabavam "derrapando" na linguagem de quadrinhos, por mais que essas palavras e essa linguagem não tivessem sido o que instruí a eles na aula de *storyboard*. É claro, a arte gráfica sequencial (animação, quadrinhos e *storyboards* para filmagens) se dialoga.

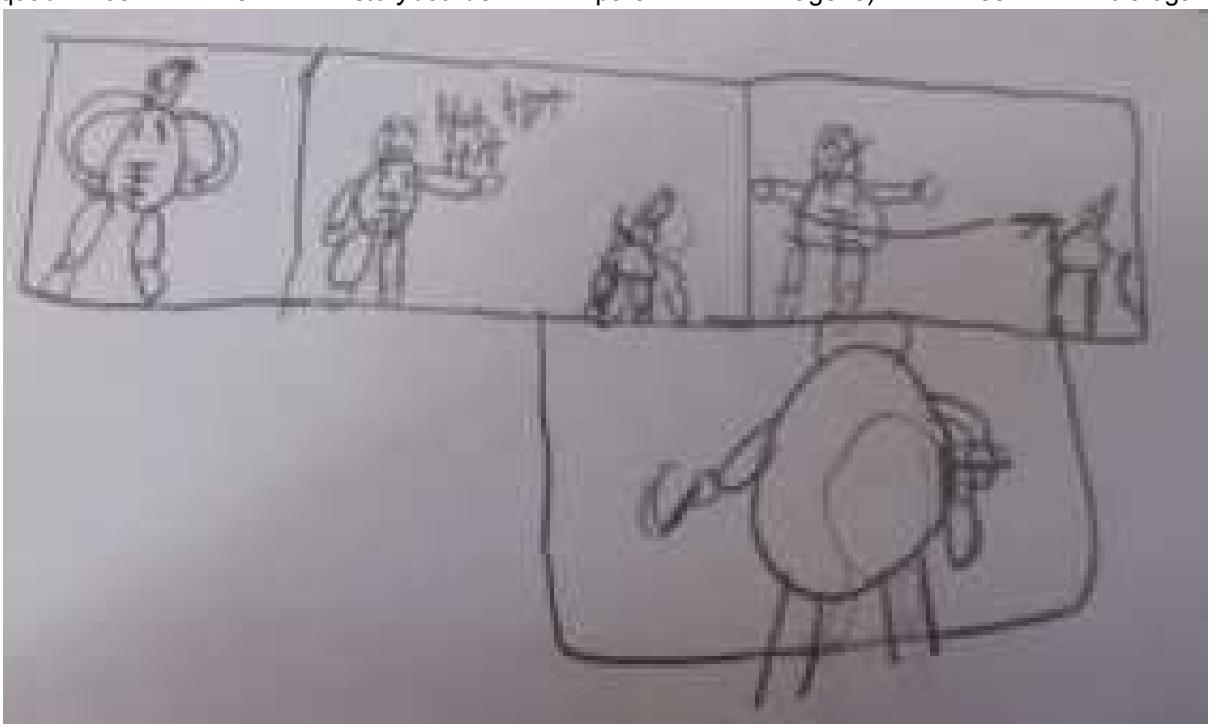


Figura 18: Storyboard 14: Essa sequência lunática de Ivan (9° Roxo) veio para mim primeiro em apenas 3 quadrinhos. Ivan queria me mostrar a ação: o lutador grande ria do lutador menor, então o lutador menor acontecia, e baseada na fala de Ivan descrevendo: "E daí! Ele tira o revólver e atira no grandão" sugeri à Ivan que seria legal um quadro com um close-up da arma, o que Ivan considerou, animadamente fez e então voltou pra mim falando que gostou de como saiu. Ivan também usou um rascunho que não vi.

Figura 18: *Storyboard* 15: “Limpeza do balcão” de Kame. Kame queria que eu visse, e embora estivesse bem desenhado, a leitura da cena na verdade não se fazia clara, então Kame começou a me descrever o que estava acontecendo. “Não, espera, o que é que é isso aqui?” Elu disse, enquanto descrevia e olhando para seu próprio desenho. Incentivei a escrever a cena, o que elu imediatamente começou a fazer, parecendo deixar certas coisas mais claras e organizadas para si mesme. O fez com muita energia e investimento nos detalhes da cena bem rotineira que tinha em mente.

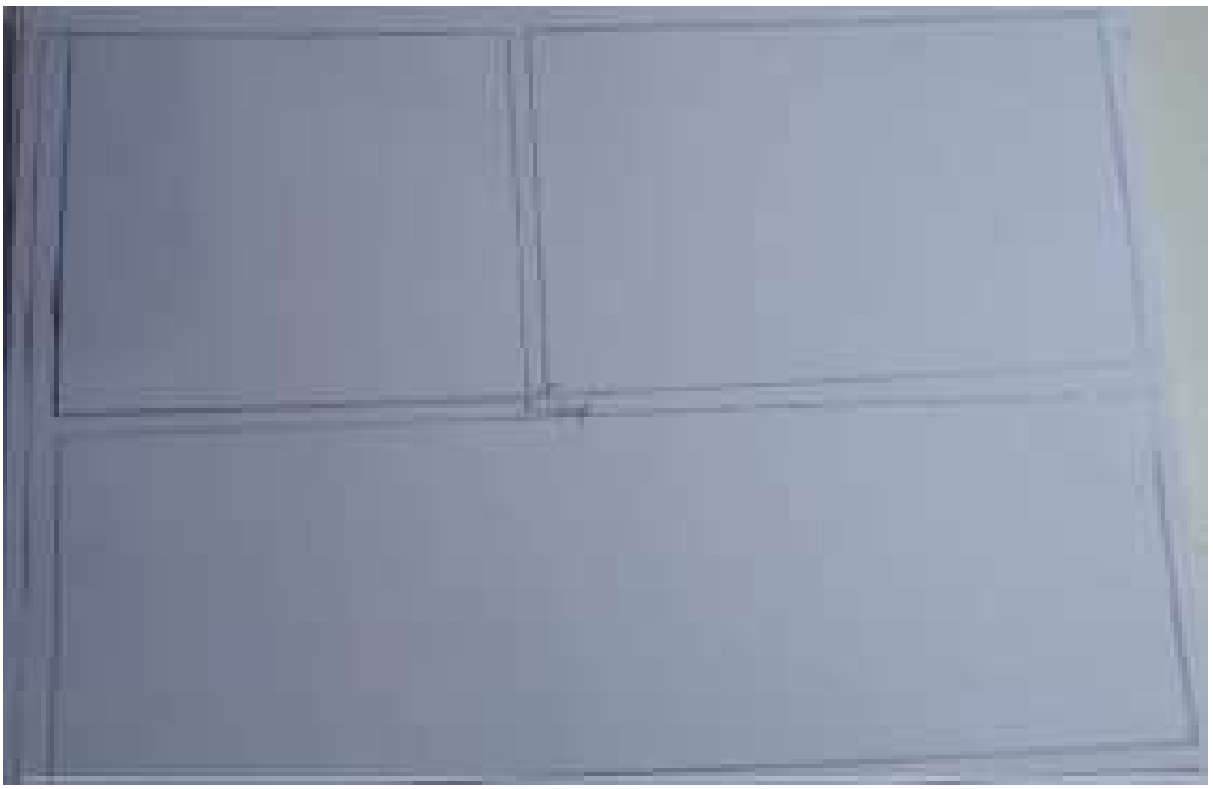


Figura 19: *Storyboard* 16: de Tayvony (9° Verde). Destaco a de Tayvony por causa das atividades que ele mais tarde faria. Os quadrados foram caprichosamente feitos com régua, e com espaço bem aproveitado da folha, mas ficaram vazios.

Figura 20: *Storyboard* 17:Esta, de Iago (9° Verde), fora recolhida ao final da aula. Iago parecia, durante a aula, chateado por seus colegas de mesa redonda estarem de fato fazendo a atividade e desenhando, e não interagindo com ele. Ele tentou, então, interagir comigo para algum tema que não era a atividade. Ao que mantive nossas conversas curtas, ele finalmente se voltou para a folha, e então perguntou pra mim onde estavam as réguas com formas, aquelas com círculos, estrelas, etc. Quando respondi a ele que não sabia onde estavam, ele falou “tudo bem”, andou a esmo pela sala na qual as pessoas desenhavam, procurou pelas réguas de formas, sem achá-las, e voltou a sentar-se, mais uma vez.

“Como ele é chato!” Professor R. comentou ao olharmos a folha de maconha que Ivan desenhou e pintou, a última folha entregue do 9° Verde. Ele pintou com canetinha verde neon, caprichosamente, um material que não tinha sido distribuído

a eles, e também o assinou. Não sei se ocorreu ao professor, ou ocorreria depois, que ela vinha da conversa que os dois tiveram no início da aula. Não sei se sequer ocorreu a ele, Iago, e se foi proposital ou não.

O propósito de mostrar essas composições em quadrinhos neste trabalho, no meu primeiro exercício em abril com eles, é também, a título de comparação, com a arte que eles criaram no final das atividades, nesta monografia, e para demonstrar a diversidade de estilos, técnicas, habilidades e influências das duas turmas dos nonos anos que eu tinha me posto na posição de articular e desenvolver, a partir dali. Durante a aula do storyboard em que tive um contato mais profundo com suas produções no lápis e papel, deixadas comigo, fui obrigada a encarar a potencialidade de suas produções, e a diversidade imensa dessa potencialidade. Alguns alunos com aptidão e interesse no desenho pegaram o lápis e *voaram* de forma similar à maneira como Breno enche suas folhas de desenhos numa produção desvairada e densa na qual não cabe tudo. E mesmo para esses alunos foi uma dificuldade transmitir e estabelecer seu pensamento visual de maneira clara, se frustrando com suas limitações, esses já inseridos no processo criativo. Mas outros, recusaram a se desafiar, desenhando paisagens, passaram tempo nada fazendo, como Pedro ou tiveram uma recusa a fazer, ou então fizeram algo diferente, que se configurava também como outro tipo de recusa; passaram tempo preparando as margens cuidadosamente com réguas e dentro dos quadros, e nada desenharam. Refleti muito sobre aqueles quadros que foram deixados em branco e também sobre Pedro que nada fizera e estava batendo um recorde de atividades não-feitas durante as aulas de Arte, uma vez que também não se inseria em grupos e nada gravava. Isso me intrigava, por razões de empatia. Enquanto eu ministrava e pensava na ministração das minhas aulas a essas turmas, eu estava a todo o momento dolorosamente ciente de que tinha um TCC a escrever e que não o estava escrevendo.

Interlúdio 1 - Breno, 2:

Me perguntando se Breno, desde que fora separado de seu único amigo do tempo de 6° ano, Duda, ainda conseguia se interessar pelas pessoas e se lembrava que pessoas queriam interagir com ele, comecei a tentar intervir em seu

autoisolamento, mas também desafiando-o, uma vez que conseguir a atenção dele para dentro de uma conversa era difícil, às vezes até mesmo revoltante. Em uma dessas vezes fora quando ele fugiu do recreio e de sua roda para estar no ateliê de Artes, antes da aula do 9° ano Verde, terça-feira.

Mostrei a Breno as sequências de *storyboards*, feitas pelos alunos dos 9°s anos e o desafiei a me dizer o que estava acontecendo nelas. Eu não lembro agora, como consegui voltar sua atenção para os papéis, mas conseguira, e não foi tão difícil. Acho que ele já entendia naquele ínterim, que eu não queria perturbá-lo ou tirá-lo do foco de suas atividades sem razão ou sem afeição.

Comigo movendo as páginas, uma por uma, Breno começou a descrever tudo o que acontecia em cada sequência de *storyboard*, ou como ele interpretava o que acontecia. Mesmo nas espirais do *storyboard* 8 de Rebecca, ele compreendia e conseguia comunicar que havia uma relação de progresso e quantidade nas espirais, dizendo coisas como “e aqui, e aqui veio um monte, veio mais uma e mais uma e veio um monte!”, apontando com os dedos as ações e sequências de cada quadrinho e, no decorrer da atividade e, mesmo intrigado pelos próximos quadrinhos que viriam, descrevendo mais e mais, ele começou a progredir no mover das folhas, ele mesmo; demonstrando suas habilidades de compreensão e interpretação de quadrinhos, mas também de compreensão e interpretação da arte que era feita por colegas em volta dele na escola, apesar de seu isolamento e falta de contato e comunicação com os demais de seu sétimo ano.

Naquela sexta-feira, enquanto R. ia passando os vídeos já feitos por alguns dos alunos, independente de seus anos ou turmas, Breno, que desenhava atentamente e sem falar com ninguém, começou a balançar ouvindo a música de rap de um dos vídeos, dançando na cadeira, e após ver um vídeo de *among us*[5], um de seus interesses favoritos, feito por um grupo daquele mesmo 7° ano, quis finalmente fazer um vídeo também. Entretanto, ele não tinha se juntado a nenhum grupo e todos os grupos estavam progredindo em seus próprios vídeos, sem mais flexibilidade para desenvolver os interesses de Breno. Eu e Alif ficamos

[5]Among us é um jogo gratuito para jogar em aplicativo de celular, que se popularizou principalmente durante 2020, em tempos de pandemia e isolamento. No jogo, figuras simples e fáceis de desenhar, de tripulantes astronautas fazem pequenas tarefas e tentam achar o “impostor” entre eles, daí o nome “among us”, “dentre nós”. Há sempre uma “sessão” ocorrendo, portanto a qualquer momento, com internet, é possível entrar no aplicativo e jogar uma rodada com desconhecidos.

entusiasmados com o fato de Breno finalmente estar entusiasmado para fazer algo, e nos voluntariamos para ajudá-lo a fazer um vídeo seu. Ele começaria atrasado em relação à turma, mas queríamos tentar fazer do zero. Entretanto, a Amorim não teria próximas sextas-feiras de aula, a não ser longínquas, naquele mês (devido a feriados e preparos para festas agendadas para sábados, abertas para as pessoas em volta), o que me obrigou a dizer a Breno que não conseguiríamos fazer devido à falta de mais sextas-feiras, o que não tenho certeza se ele entendeu, embora tenha me esforçado para me fazer clara.

Essa falta de constância de aulas na sexta-feira da Amorim — e da minha própria constância em estar nelas — foi também o que me fez optar por focar minhas atividades nos nonos anos, terça-feira, do que me basear nas observações dos 7°s anos, sextas-feiras, por mais que pessoalmente, gostasse deles e tivesse interesse em vê-los.

Reflexões:

Ainda no início do semestre, o professor R. comentaria que aqueles dois 7°s anos, o Branco e o Laranja, cujo 6° ano eu vira, mas ele não, era *bem difícil.* Que *"os caras não querem saber de nada,* só *de jogar futebol"*, que zombam das tentativas de conversa, e durante as rodas, sistematicamente nada diziam.

Os 9°s anos, em geral, gostavam de estar comigo e com seu professor, e esses 7°s anos queriam o exato oposto, que era *não estar conosco*, e de nada gostavam ou expressavam gostar. Compartilhei em certo ponto com R. que na minha experiência com eles, durante as aulas de Arte de 2022, eles ouviram gritos e eram acusados de nada fazer ou nada fazer certo, nada respeitar e com nada se importar. E bom, agora, em grupo, eles demonstravam um comportamento que era exatamente similar ao que ouviram, anteriormente, apesar de estar com um professor de Artes diferente. Engraçado.

A razão de manter todas essas turmas em meus pensamentos, era parecida com a razão pela qual saíra da EA para entrar na Amorim. Uma reflexão sobre esse agir professoral em grande escala — várias turmas, eu conseguiria lidar com várias turmas? — numa escola cuja direção poderia colaborar ou não? Eu compreendi que durante este semestre tinha uma visão privilegiada, do ponto de vista de ambos, estudante e professora. Era possível *se manter presente* com todas as salas e turmas? É possível fazer esse tempo tão curto (50 minutos) significativo? Mesmo

depois de tantas *quebras do fazer, ou quebras do fluxo,* que ocorrem às vezes com feriados, greves, intervalos, etc.? Uma questão que foi colocada por um dos membros do meu grupo durante o início do RP foi: “O que fazer com o aluno que simplesmente não quer fazer?”. Para mim não se tratava do que fazer com ele, mas entrar num estado de mente quanto à compreensão dessa recusa. Essas questões tão diretas não rodavam minha mente, claramente. Elas eram, na época, todas *suspeitas*. Suspeitas que eu *sentia,* mais do que enunciava ou organizava.

Em certo ponto, um pouco após os *storyboards* e o momento no qual testemunhei o progresso comunicativo de Breno, fiz um programa, em parte de TCC, em parte de projeto de pesquisa que foi esse, e o deixarei entre aspas:

“ESTRUTURA

O que? Incentivar expressões por desenhos e escrita, no formato narrativo.
Para que? Para melhor comunicação expressa por alunos, usando de suas habilidades plásticas, visuais e escritas. Junto com essas produções, é trabalhado não só a poética do sequencial-narrativo, como também a interpretação de linguagem, escrita, poesia e imagens.
Por quê? A razão mais imediata e pessoal se trata de Incentivar produção mais ampla e acessível de quadrinhos no Brasil, uma vez que historicamente tem sido o método de reflexão de questões temporais-políticas, assim como um contato acessível e popularizado de artes visuais, seja narrativa, comédica, ilustrada, de charges, comentário social-político, e, ultimamente, em ensaios autobiográficos, de denúncias, ou no sentido de *storyboard*, fluxograma ou organização de pensamentos visuais num sentido comunicativo.
De qualquer maneira, se trata de uma comunicação em sua própria linguagem, que deve ser explorada para **(Para?).**
Como? Oficina de aulas em série com essa temática, visando elaborar produções pessoais-gráficas sobre assuntos e temáticas escolhidos pelos estudantes.
Quando? Durante abril e maio.

Eu olho para o plano escrito. Certo. Me parece ok, me parece no formato acadêmico no qual eu tenho de escrever. Me parece fazer sentido o bastante. Eu gosto de quadrinhos. Mas eu não tinha muita justificativa do porquê ensinar quadrinhos. Ou mesmo exatamente “como eu vou” ou “por que eu vou”. Não importa muito porque eu tenho de fazer um TCC.”

Esse parágrafo acima, eu escrevi logo após ter escrito o plano de aula, também. Por isso a coisa toda está em aspas. Eu acho que é transparente, embora na época, eu estivesse tentando fazer não ser, acabou estancando para dentro da escrita que eu fazia, no tempo: Que eu sentia muita raiva.

> Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social).
> Do sistema de Ensino. A Reprodução (Bourdieu,1975, p.64)

INTERLÚDIO 2 - Conversa chave:

— (...) Então essa é uma turma que eu quero ver. E eu deixo todos os alarmes, e a Escola é perto, e eu **acordo a tempo** e eu… não levanto. … Eu não vou." — Eu descrevo a minha dificuldade em acordar cedo para ver as turmas:

Júlio está me ouvindo na vivência estudantil reaberta pela Reitoria há cerca de um ano, ao lado do restaurante central - o lugar no campus da USP onde você ainda consegue um café por menos de R$2,00. Júlio está envolvido num projeto CNPQ de campo, no qual ele reúne dados dentre as pessoas assentadas numa comunidade chamada Nova Esperança, um assentamento de casas que compõem uma favela numa reserva florestal tornada parque ambiental. As pessoas nessa comunidade, segundo as respostas do Censo que ele e seus colegas de equipe fazem, se mudaram para esse lugar inacessível porque temiam terminar nas ruas, sem conseguir pagar o aluguel em São Paulo. Ele também teve momentos de acordar e não conseguir ir.

UMA LEMBRANÇA COSTURADA:

Júlio estava no processo seletivo para essa bolsa CNPQ no início de 2022. Ele me conta tudo sobre e então me diz, hesitante: “Eu tenho medo… da dor.” Significando que ele na verdade queria a vaga, mas não tinha certeza se queria. Essa era uma

hesitação. Me impactou, como muitas das conversas que tive com ele, esse admitir do antecipar da dor.

"Na última vez que isso aconteceu comigo, eu tinha algo que estava me travando que eu não conseguia reconhecer." - Ele reflete - “Eu acho que era o professor que liderava o projeto e minhas ressalvas com ele, (...). Toda aquela coisa. Era muito importante pra mim, ir.” - Ele ressalta. Eu sei que é. Júlio, como eu, depende de bolsas para sua permanência e em todo o seu curso de Ciências Sociais, compartilhava comigo a ansiedade de não ter fonte de renda, desde que o conheci - “Mas eu ficava chegando atrasado. Tinha algo dentro de mim me segurando.”
Júlio está usando de uma certa teoria de análise com a qual não sei se compactuo, mas eu tento considerar o que ele me diz. Em geral, eu acho que só não gosto de manhãs. Que realmente detesto levantar cedo.

INTERLÚDIO II - Orientação I

Figura 21: Uma produção visual de arte digital, minha, datada do início de 2022, para o processo seletivo do Narrativas Periféricas, mostrada durante minha orientação de TCC como representativa de minha produção.

Figura 22: Uma produção visual de arte digital, minha, datada de meados de 2020, mostrada durante minha orientação de TCC, como representativa da minha produção.

A conversa aconteceu na segunda reunião de orientação que tivemos, em abril. Eu levei algumas produções minhas para a reunião. Após apresentá-las, Sumaya apontou que não queria que eu me engessasse descrevendo o que eu fazia como quadrinhos. Que o que eu fazia eram expressões que poderiam ser algo maior ou partir para diversas direções, como filmes, quadros, murais. Isso tudo, no momento, me desmontou e me irritou. Eu tinha me esforçado para escolher “um plano” e “uma estrutura”, e estava contando com elas. Que o que eu fazia poderia ser também um outro tipo de produção não era bem novidade pra mim. Era, na verdade, uma das razões do porquê minha produção era sempre essa fonte de dúvidas dentro do CAP,

de difícil crítica ou direcionamento. Eu, em certo ponto, internalizara que não ser vista deixava minha vida muito mais fácil dentro da graduação, porque assim eu passava *ilesa*. Sumaya estar me vendo me pôs numa situação frágil.

— Mas o que é que você quer fazer com eles? – ela finalmente perguntou para mim. E então adicionou: — Sem o TCC, esquece o TCC. O que é que você **quer** fazer?

Eu achava que aquela pergunta tinha vindo injustamente - apenas aos 7 anos de graduação - atrasada. Eu faço *o que é exigido fazer para passar nas disciplinas*, já concordamos com isso, a USP e eu. Mas porque confio em Sumaya, passo um tempo contemplando a resposta dentro de mim. A primeira que veio à cabeça era simples: “Eu quero estar com eles.” É a primeira que me vêm à mente, porque estando com eles, as coisas acontecem. Eles aprendem a andar de skate, eles desenham, eles me elaboram suas histórias — Mas não se faz um projeto de pesquisa de Artes disso, suponho. A segunda opção ecoava como verdadeira, tão fortemente quanto a segunda.

— Eu quero que eles se *libertem*. — Eu respondo.

E a surpresa dessa frase me atinge também, apesar de tê-la dito.

Capítulo 1: Que se libertem (A indução à criação):

> Não é o suficiente objetivar a realidade da troca (...) porque ela é dissimulada pelo intervalo cultural que introduz também alguma incerteza relativamente à reciprocidade. (Bourdieu, 1971)

> "Penso, também, na fluidez. (...) Acho que respeitar, seguir e refletir sobre a fluidez é um ótimo caminho para evitar sofrimentos desnecessários." (Adriana Siqueira em resposta para mim, por escrita, 23 de Fevereiro, Londrina)

Tempo morto/tempo livre:

Nas quartas-feiras, após nosso período de trabalho no estágio remunerado no Centro de Línguas, temos de esperar até a noite para seguir com certas obrigações dentro do campus da USP. Eu tenho fisioterapia durante a noite no CEPEUSP. Já meus colegas têm outros compromissos: Laura – licencianda e bacharelanda de Letras - Espanhol, tem aulas à noite, assim como Douglas — licenciando e bacharelando de História, e Luiz — licenciando e bacharelando de Ciências Sociais. Entre terminar o expediente de estágio remunerado e esperar até essas aulas, temos uma espécie de tempo morto, uma janela de tempo na qual não faz sentido sair do campus para fazer outras coisas, uma vez que há mais obrigações dentro do campus a serem feitas num intervalo de 4 horas. Em geral, usamos esse tempo para estudar num dos escritórios do prédio no qual o estagiário de T.I costuma estar. Em uma dessas quartas-feiras, eu explodia de inquietação. Foi após aquela reunião de orientação. Minhas obrigações e a perspectiva do TCC pesavam sobre minha mente, assim como meu projeto de aulas, ainda não dado. Em certo ponto, investigando aquele espaço, eu vi os blocos enormes de folhas A3 que dispúnhamos para uso no escritório. E me virei para os meus colegas:

– Tudo bem eu aplicar uma experiência pedagógica com vocês?

A resposta foi no tom de um hesitante e intrigado "...claro.".

ESTRUTURA:

- **AQUECIMENTO** (ou "começar a desenhar grande")
- **DITADO DE IMAGENS**

- **ALONGAMENTO / CONVERSA**
- **"O que você quer me mostrar?"**

Eu começo distribuindo as folhas A3. E instruo: "Primeiro, eu quero que vocês preencham essas folhas com elementos visuais, sequenciais. A gente chama isso de uma composição de ritmo”[6] - e mostro a eles o exemplo do que quero, numa folha.

"Com um porém." Eu adiciono: "Se vocês desenharem pequenininho, vão levar muito tempo pra preencher essa folha inteira. Vocês sabem como se desenha grande?"

Eles fazem que sim com a cabeça e Douglas ensaia um gesto com o braço como se dissesse "assim que se desenha grande, desenhando grande", para o qual acrescento:

— Isso mesmo, com o braço inteiro. É fazendo gestos com o braço inteiro, e não só com o punho, que você desenha grande.

Meus "alunos" então passam a preencher a folha com as mais diferentes formas de sua escolha, por vezes conversando ou comentando entre si.

— Não é pra demorar muito tempo nisso, não. – eu aviso. E coloco música pra tocar no celular como um modo de medir o tempo.

Os aquecimentos:

[6] Eu não me lembrava, mas, mais tarde, tracei um paralelo dessa orientação e um resíduo no meu subconsciente das aulas da Mônica de Desenho Geométrico no primeiro ano de Artes Visuais, na verdade a primeiríssima aula dela no meu ciclo básico. Eu não tinha entendido bem o propósito dela. Ela não tinha mostrado exemplos. E eu desenhei a sequência das pontas da cortina da sala da B3. E eu fiz de qualquer jeito. Devo ter ganhado um “visto”.

Figura 23: Aquecimento: Preencher a folha, com gestos. De Laura.

Figura 24: Aquecimento: Preencher a folha, com gestos. De Luís.

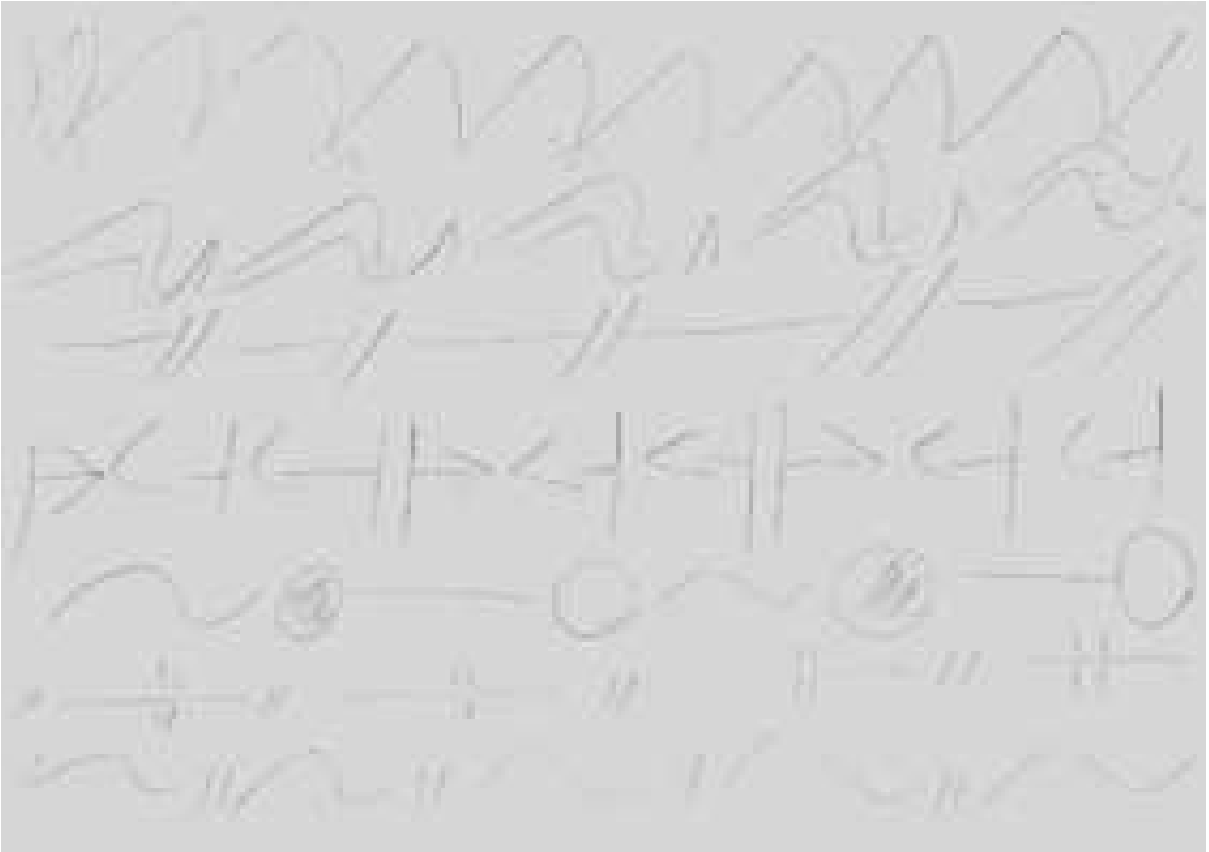


Figura 25: Aquecimento: Preencher a folha, com gestos. De Douglas.

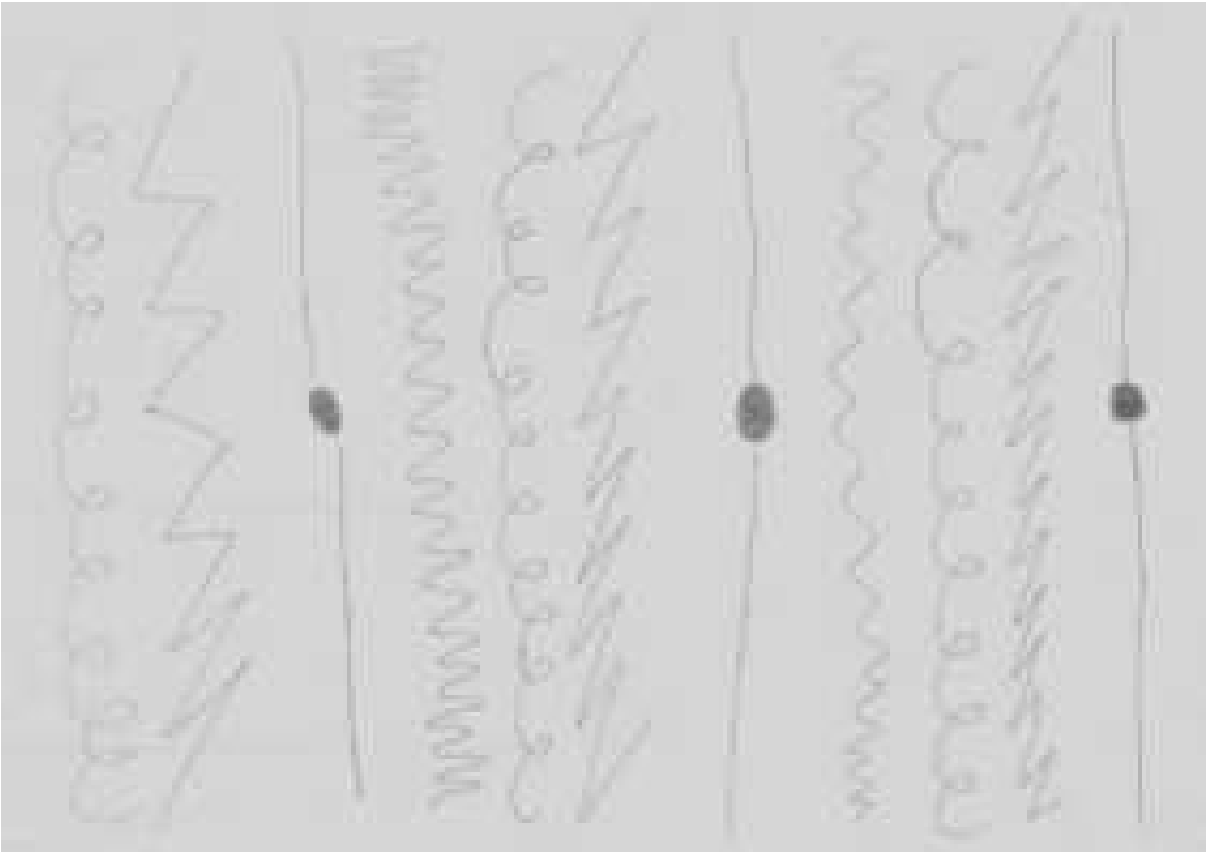


Figura 26: Aquecimento: Preencher a folha, com gestos. De Eliane, uma das minhas supervisoras de Estágio, que entraria na sala eventualmente, e com quem eu faria uma parte da aula, também.

Algo interessante nos aquecimentos é que intuitivamente os alunos começam a “se importar” com o que estão fazendo, mesmo que estejam seguindo uma tarefa repetitiva, de desenhar sequencialmente as formas que escolheram. Ao ir mudando minhas palavras para essas instruções, excluindo as palavras “de ritmo” e “sequencial”, e só mostrando um breve exemplo na lousa ou em alguma folha, eles começaram — os próximos alunos a fazer esse aquecimento — a fazer decisões intuitivas de delineamento de composição e espaço e preenchimento da folha, não diferente de como os primeiros alunos fizeram, mas mais livremente e criativamente. É interessante, também, como os "aquecimentos" foram evoluindo até a última vez em que apliquei essa aula. As instruções básicas permaneceram as mesmas, mas parei de dizer "composição de ritmo" e comecei a instruir, mais tarde, "elementos visuais da sua escolha", que geralmente era rebatido por "qualquer coisa, professora?" "Sim, qualquer coisa. Mas tem que preencher a folha inteira. E pode repetir ou não."

Sobre *desenhar grande*, eu tenho duas razões para essa instrução insistente:

1°: uma das razões da minha instrução e do meu insistir na folha além do A4 é que em geral os alunos já tendem a desenhar pequeno e não usar de toda a área de sua folha – como eu tinha sido lembrada pelos storyboards, o que resulta em composições menos expressivas. Mas, além disso, esse desenhar pequeno e em pequenos detalhes sobrecarrega a torção que você faz no pulso.
2° uma das razões da minha tendinite e da minha condição na espinha, o abaulamento de disco, foi a sobrecarga nos próprios pulso e ombro, e um dos maus hábitos apontados pelos fisioterapeutas foi o de desenhar miudezas, pequenos detalhes na área limitada da mesa digitalizadora que eu tinha, o que causava a torção do meu pulso de uma maneira que poderia inflamar e comprimir o canal do nervo mediano (síndrome do túnel do carpo). A tendinite já é uma inflamação pela mesma razão, mas sem comprimir o canal. Já o abaulamento de disco com acometimento neuroforaminal veio da postura rígida enquanto desenhava, pintava, escrevia e fazia tudo isso em dobro durante os diversos trabalhos e estágios remunerados pela graduação.

Então eu insisto no desenhar com gestos grandes. Nem todo mundo consegue, e na verdade a maioria das pessoas não consegue de primeira. Uma falta de hábito que observo e que não me interessa censurar. Mas eu insisto nessa instrução para incentivar o despertar de uma consciência corporal muitas vezes erodida quando uma pessoa vai "se especializando" no sentar e escrever ou ler, em anos e anos de seu crescimento (incluindo faculdade e pós-graduação) -ao ficar sentada e ficar imóvel. É uma lembrança de que desenhar é capacidade mecânica, memória muscular, seu corpo que faz, então para não se esquecer do seu corpo, quando estiver dentro do *fluxo*. Mas é também um dos elementos que reforço por ser um dos que desconstrói a ideia de que a arte visual é mais próxima do dom divino, do que uma capacidade a ser desenvolvida.

Convido Douglas e Luiz a comentarem os desenhos um do outro, mesmo sendo apenas formas. Após os comentários que denotavam as direções diferentes do que decidiram fazer em suas folhas e um comentário meu sobre suas composições, eu começo o ditado de desenhos:

O ditado de desenhos (Esforço é um ambiente):

O ditado de desenhos funciona assim:

Primeiro, eu digo a todos para virarem a folha para seu verso, tendo todos, agora, uma folha vazia outra vez.

Eu pergunto para os participantes se eles já fizeram ditado e o que um ditado é, e qual o propósito de um. As respostas diferem ("É pra escrever certo, etc."), mas uma das que mais me marcou foi a resposta da professora de português para estrangeiros no meu trabalho, Paola Mandala — para quem eu aplicaria a atividade mais tarde — que respondeu "O ditado é a comprovação do domínio de um código." Sim. Esse ditado é a comprovação do domínio de um código visual. Não para mim. Para os próprios alunos.

Eu começo a dizer que então estamos prestes a fazer um ditado. Eu direi os itens. Mas não quero escrita. Quero desenhos. Caso falte espaço na folha, eu digo que eles são livres para desenhar por cima dos desenhos já feitos. (Essas instruções em si já causam uma certa libertação do apego a um desenho a ponto de não querer mais mexer nele, e também releva a ansiedade de desenhar mal.)

Para que não passem muito tempo desenhando, eu aviso, vou cronometrar o tempo no meu celular. Então eu lanço a bomba:
– Vocês sempre vão ter um pouco mais de 15 segundos e menos de 1 minuto para desenhar cada item.
Os olhares se arregalam, eu explico que vou contar quando faltar 5 segundos para acabar o tempo, e começo:
– 3, 2, 1! 1° item: Eu quero um foguete! Em 20 segundos!
O foguete foi pensado para que a pessoa, que há muito não desenha, se lembre: "um foguete são formas geométricas, então vou fazer formas geométricas". E então:
– Um pikachu! Em 25 segundos! – Às vezes, eu dou 30 segundos. Na verdade, eu "os deixo trapacear" no ditado a vontade, dando segundos a mais, uma vez que os estudantes ficam dentro do fluxo e não querem parar de desenhar. O "pikachu" é o item que faz você se lembrar "espera! Eu sei como um pikachu é! Já vi um!" ao mesmo tempo em que não há tempo hábil o bastante para pegar um celular e vê-lo. Então, o "artista" tem de arriscar. Após arriscar com a aparência do pikachu que "você sabe", há em geral risos de comparação dos pikachus mutantes que saem. No tempo de interação, que acontece naturalmente entre um ditado e outro, os alunos querem saber o próximo item. Este é um tempo que achei precioso à própria atividade. Então os itens nunca são ditos imediatamente um após o outro, contando com esse tempo de interação entre os itens, nos quais alunos que jamais mostravam seus desenhos começam a comparar seus pikachus feios uns com os outros. Não foi diferente, é claro, com Luiz, Douglas e Laura. A partir desse momento, no qual a pessoa é pega no pulo desenhando, seja desenhando "bem ou mal", eu começo a puxar os limites.

Pedi a "meus estudantes" na época, os desenhos de: "um homem adulto" em 15 segundos e "uma criança" em 25 segundos, para assim estabelecer que eles dominavam o código visual o bastante para fazer uma narrativa com personagens, mais tarde, caso eu pedisse por um exercício assim. Eu faço um sinal parecido com um alarme de celular, como "BimBom!", depois da contagem de últimos segundos. Eu me decido por pedir, então: "Uma alma! Em 20 segundos!" - para entender até onde as habilidades de expressões abstratas deles conseguem ir. "Uma alma?" – Meu amigo Luiz olha para a folha sem saber o que fazer, por quase 10 segundos, e então imediatamente tem a solução, começando a desenhar um furacão no papel. Foi naquele momento que percebi a potencialidade daquele exercício.

E então, porque éramos só nós e eu não tinha que me preocupar por enquanto com uma sala de aula fora do controle, começo a interagir: “do que vocês geralmente gostam de desenhar?” — eu concedo. Luiz responde que não tem o hábito de desenhar, mas se começasse a desenhar, desenharia paisagens. Paisagens!
– Então o sétimo item é! Uma ponte! Em 30 segundos!

Após esse exercício, tenho mantido o ditado com a maioria de itens se repetindo e certas variações em momentos chave:

- Um foguete (20 segundos)
- Um pikachu (25 segundos)
- **[Qualquer coisa que eu quiser]** Ex: Um monstro, um céu. (30 segundos)
- Um homem adulto (20 segundos)
- Uma criança (30 segundos)
- Uma alma (25 segundos)
- Uma ponte (30 segundos)
- **Um autorretrato, ou um retrato de alguém do lado (15 segundos).**
- **Um chão ou um robô** (35 segundos)
- [Qualquer coisa que eu sinto que será divertida de fazer, como um dragão ou um super herói] (45 segundos ou 1 minuto, dependendo do quanto estão “gostando de desenhar”.)

As composições dos ditados estão abaixo, com a diferenciação de que com Laura, eu pedi uma árvore e um dragão em seus itens, diferenciando de Douglas e Luiz, para quem pedi um homem aranha, como item final.

Figura 27: Ditado de Laura: itens como autorretrato e “criança” e “adulto” são identificáveis.

Figura 28: Ditado de Douglas. Autorretrato também identificável ao lado do foguete.

Figura 29: Ditado de Luiz. O Pikachu, ele desenhou em cima do foguete. A ponte, ele desenhou com um estilo quase técnico. O rapaz com óculos é seu autorretrato.

Eu não acho que é coisa pouca mostrar a alguém que é capaz de desenhar. Há coisas que você percebe que é capaz de fazer quando a escolha de não fazer, não é dada a você. Para mim, a graduação e a academia foram assim. No caso, eu controlo o tempo e eu não dou escolha. Mas a pessoa é livre pra fazer como quiser e então ela descobre, ou se lembra, que é capaz de desenhar. Nisso, ela descobre uma enxurrada de elementos pertinente à sua arte visual, também. Seu próprio estilo, suas cores desejadas, suas decisões de composição. O que ela é capaz de conceber e executar em menos de um minuto. E ela, principalmente, se descobre *se divertindo.* Essa parte era importante para mim.

Após o ditado, convidei meus colegas a se levantarem da mesa e fazerem certos exercícios de alongamento. Nisso, contei a eles aquela mesma fala, de que não temos só a mente, mas também temos o corpo, e que desenhar é uma atividade física. Assim como escrever, digitar, clicar no mouse. Entretanto, nosso corpo não é um instrumento como o papel ou a caneta, e sim onde vivemos. Em certo ponto, um deles para de fazer o alongamento e me avisa que certo alongamento se deu por tempo demais para ele. O fez corretamente.

Depois que eles se sentam, eu decido compartilhar algo. Eu estou fazendo a decisão de que esse é o momento de “apresentação” da minha aula, ou seja, a introdução a algum conteúdo do patrimônio histórico-artístico-cultural. Entretanto, não disponho de conteúdo a não ser um poema que gostaria de compartilhar. Decido que é o momento certo. Apresento a eles então, um poema no meu celular e cada um se divide para ler uma parte em voz alta:

Num sonho, eu encontro
meu amigo morto. Ele veio,
eu sei, das profundezas distantes.
E ainda assim, ele é como sempre

Porque os mortos não mudam
Eles não ficam mais velhos.
Eu, é quem fiquei velho,
Virei um estranho de quem era

E então, eu, que sou o estranho,
Pergunto: “Como você tem passado?”

Ele faz um sorrisinho e olha pra mim.
“Eu tenho provado frutos
das mais poderosas árvores”

Um encontro - Wendel Berry[7]

O poema fora um que traduzi em alguma madrugada anterior àquele dia. Como não há resposta certa após ouvir um poema, além de deixá-lo ecoar, decido então engajar com uma anedota pessoal cujo propósito era fazê-los *se permitirem se emocionar* (Mais tarde, na orientação, uma das minhas colegas Karol apontou que dentro da estrutura da aula, aquela foi a minha “Hora da história”). Contei dos tempos de estágio em Escola, uma vez que todos eles também são licenciandos:
“Enquanto eu estava fazendo estágio obrigatório com essa professora chamada Mônica, formada nas Artes Cênicas, tinha esse menininho que me enfurecia. Eu odiava ele. Ele dizia as coisas mais chocantes. Ele incomodava todo mundo. Teve uma vez, um exercício, em que toda a sala tinha que dizer uma palavra em resposta à uma historinha, como “Daí ele abriu a…” e a sala inteira respondia “porta.”. Mas ele, não. Ele gritava “COCÔÔÔÔ”, dentre coisas piores. E, durante a historinha

[7] In a dream I meet / my dead friend. He has, / I know, gone long and far, / and yet he / is the same / for the dead are changeless. / They grow no older. / It is I who have changed, / grown strange to what I was. / Yet I, the changed one, / ask: "How you been?" / He grins and looks at me. / "I been eating peaches / off some mighty fine trees.
Acessível em Julho de 2023, em: https://legacy.npr.org/programs/death/readings/poetry/berry.html

sendo contada e as crianças respondendo, ele fazia movimentos com a pélvis, simulando coito. Eu ficava horrorizada e essa era a intenção dele, horrorizar. Daí, no término da aula, eu esperava até todos eles irem embora pra desabafar com a Mônica que eu odiava o menino, e ela nem se incomodava. Então, durante o café na copa, ela pareceu entrar num estado de contemplação e me falou: "O teatro… ele tem esse poder… de deixar as pessoas emocionadas. Uma emoção de corpo inteiro. Ele não sabe o que fazer com ela. Com toda essa emoção. Ele não sabe o que fazer com o corpo dele." E é claro, na época eu fiquei "aaaaah, pááára". Eu não conseguia conceber o menino como emocionado, achava que ele só estava sendo mau. Mas meses depois, em que vi ele se comportar um pouco melhor, aquela frase acabou ficando comigo. Eu acho que, desde há muito tempo, eu não via outro artista admitir. Que nós trabalhamos com o emocionante. Que a nossa prática tem o poder de emocionar. E que às vezes, não vão saber o que fazer com essa emoção". Termino minha fala, então, solicitando por algo a mais. Eu tinha uma proposta de atividade. Essa é a parte que ninguém gosta. A parte da aula na qual o professor te pede algo que já não é mais tão divertido. E eu faço minha proposição, daquelas que preparei para o projeto abandonado de quadrinhos:

"A proposição é (pausa): O que é que vocês tem a me contar? Vocês vão desenhar na folha, agora, o que quer que queiram me transmitir. Pode usar texto ou legenda, se quiser. Vou deixar vocês em paz." No dia eu teria adicionado, também: "Vocês tem todo o tempo do mundo" o que não mais adiciono, porque deixa as pessoas nervosas. A pior coisa é ter "todo o tempo" pra fazer uma tarefa imediata. Ouço, então, as perguntas e interações: "Isa… não tá me vindo nada a cabeça do que desenhar". Então, respondo: "Se você não tem nada pra me dizer, tudo bem, sem problemas. Mas você vai ter que desenhar o nada." Reforço. Já usei esse jeito de pôr as coisas várias vezes e ninguém pra quem eu usei isso já "Me desenhou o nada". E após um certo tempo, no qual não interajo com eles e sinto que um certo "ambiente de trabalho em sala de aula" se instaura, eu os deixo. Eles não são crianças e, enquanto testam ideias, precisam de sua privacidade. Mas acho interessante o que o elemento da minha saída fez. Eles estavam desenhando coisas porque pra mim. Mas eu saí da sala. Ou seja. Enquanto eles estavam a sós, como turma, cada um olhando para a folha, eles desenharam para eles mesmos.

As soluções que me foram mostradas foram essas três:

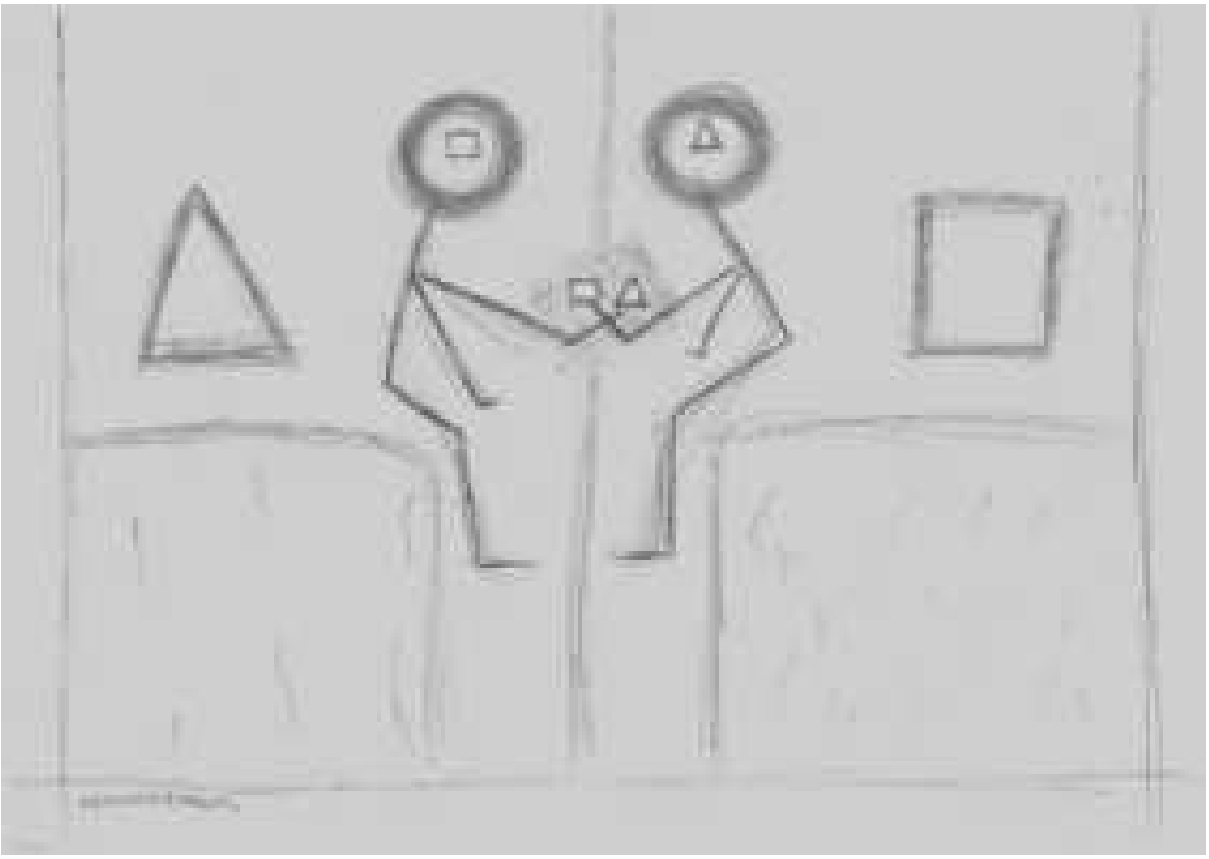


Figura 30: “Obrigado (Troca)”. Produção final de Luiz em resposta ao “O que você quer me contar?”

Figura 31: Título: “Às vezes eu queria fugir voando”. Produção final de Laura.

Figura 32: Título: “E como eu palmilhasse vagamente”. Produção final de Douglas.

Outro fenômeno interessante, embora previsível, aconteceu: eles comentaram as produções uns dos outros, mas não diretamente, e sim com sutileza. Ao voltar à sala, Laura e Douglas tinham seus desenhos virados pra baixo e estavam todos os três provocando uns aos outros a mostrar o desenho (esse momento de mostra estava, presumo, sendo guardado à minha espera). Laura explicou para mim que, em sua composição, havia desenhado dois animais de estimação que faleceram, e então os apagou com borracha, tencionando que ficasse só as marcas deles no papel, uma solução plástica que me deixou admirada. Nos detalhes da composição de Luiz, ele “troca” os elementos geométricos no cajado de seu “mago”, várias vezes. A composição de Douglas parece diretamente falar sobre a morte, embora demande uma interpretação complexa. Eu reconheci a solenidade nessa criação, dele. Ele reconheceu o seu “estar emocionado”.

Destrinchando essa aula que eu quase que impulsivamente ministrei, na orientação dias após, foi apontado que o poema apresentado possivelmente influenciou diretamente as composições feitas. Entretanto, cada um demonstrava uma interpretação diferente da influência daquele poema. Foi apontado na

composição de Laura, pela Sumaya que eu “devo ter organizado certas coisas na vida interna dessa pessoa”. O que Laura me disse, na verdade, naquela tarde, foi: “Há muito tempo que eu não desenhava, daí então finalmente desenhar me trouxe uma paz.” Douglas e Luiz admiram artes e leem quadrinhos, mas não tinham por si só o hábito diário de desenhar.

“Você vai ser uma boa professora, Isa”. — Douglas diretamente falou pra mim ao término dos comentários que fiz de suas composições.

“... Eita, não sei… Eu não estou escrevendo meu TCC.” — Respondi.

“E é pra quando?”

“É pra este semestre.”

Eu preenchi a sala de medo e agora os procrastinadores profissionais que são os estudantes da USP sentem a minha ansiedade por mim.

“Alguma coisa vai ter que rolar, Isa”.

“Ah, é. Alguma coisa vai ter de acontecer.”

Cave mais fundo:

A ideia do ditado de imagens veio dessa referência de Ivan Brunetti:

> “Exercício 1.2 Faça desenhos rápidos (em 5 a 10 segundos) de personagens famosas de séries de desenhos animados da TV, de memória. (...) Repare que a maioria desses desenhos estará "errada" do ponto de vista técnico, mas ao mesmo tempo está correta. Será possível identificar a personagem, mesmo que a "precisão" não seja total. Cada uma delas (...) pode ser representado com umas poucas linhas ou elementos-chave.” (Brunetti, Ivan. A arte de quadrinizar. SP, 2013, pág.30)

Ao fazer esse exercício como proposto em seu livro, de fato, se comprovou pra mim o que ele queria que ficasse comprovado sobre “personagens”, suas características mais marcantes, ou seja, suas essências. Mas o que achei de potencial nesse exercício era o puro e simples provar pra si mesmo que você consegue desenhar algo figurativo e da sua própria imaginação, em pouco tempo. Decidi adaptar esse exercício para menos personagens e sim investindo no que ele sugere como “essência” visual de algo. E o propus que fosse sempre feito em grupo. O grupo, orientado, suaviza tensões, o grupo faz dinâmico, faz do desafio, um jogo. O grupo é levado a “viver ao mesmo tempo”, da “mesma maneira”, nesse momento. Ou seja, é um desenhar coletivo, por mais que seja cada um desenhando em seu próprio papel. E o coletivo se faz, não pelo espaço que é compartilhado, mas sim pelo mesmo “tempo”, cronometrado, direcionado e comunicado por mim. Também deixei

o tempo flexível para mais do que ele propõe, e brinco com isso, dando, por exemplo, bastante tempo para fazer algo relativamente simples: um robô em 45 segundos, ou um “chão” em 40 segundos e não só coisas complexas em curto período.

A razão pela qual começo com o foguete é por causa de um foguete que desenhei no “ambiente de ateliê” que Adriana Siqueira (Dri) propôs em Metologias I, quando estávamos livres para criar qualquer coisa com os materiais no ateliê:

Figura 33: fotos das minhas experimentações gráficas feitas no primeiro semestre de 2022, em Metodologias I, numa aula de ambiente de ateliê, que foi ministrada por Adriana.

Dentro da aula de ritmo de ateliê, eu percebera que criando descomprometidamente, tudo era mais divertido, e ainda mais interessante. E me lembrei de que, quando criança, desenhava muitos foguetes.

1° aula inaugural dessa experiência na Amorim: 9°s anos Verde e Roxo:
- Ditado de Desenhos: ("Destruição do "Eu não sei desenhar"")

Antes da aula: Distribuição de papel kraft e giz de cera.

Durante a aula: Playlist de músicas selecionadas para o aquecimento.

Um dos meus objetivos era identificar se tanto os nonos anos Verdes que assumidamente "não gostavam de desenhar" e os nonos Roxos, que gostavam de desenhar, mas que pouco faziam em grupo, seriam felizes na experimentação. Se o fosse, então eu estaria próxima da minha motivação, que era de que o código de Artes Visuais deve ser ensinado para todos. Que todos merecem conhecer, criar, fazer e discutir (intenção direcionada para o nono Verde). E também que os nonos roxos poderiam finalmente olhar para a produção um do outro, e compartilhar de uma mesma vivência ao mesmo tempo, em vez de se isolarem desenhando solitariamente ou em pequenos grupos.

Optei pelo kraft porque seu tamanho grande convida ao desenhar com grandes gestos, sua textura convida a preenchê-lo porque não é uma "folha branca". E optei por giz de cera porque a Escola dispunha de, abundantemente, e também porque todos os desenhos pareceriam sempre "infantis", convidando a maior desprendimento. E também porque gosto de giz.

Os alunos do 9° Verde, ao nos verem cortando o kraft, se inquietaram com "o que iríamos fazer desta vez". Faço o primeiro comando de que encham o kraft recebido com elementos de suas escolhas, desde que o preencham inteiro, "desenhando grande" ou seja, desenhando com gestos grandes, e deixo música tocar, do computador, para também me ajudar a controlar o tempo desse primeiro exercício.

Acontece que o "deixar música tocar[8]" foi um detalhe com gravidade, na turma. "Que música?" perguntaram imediatamente, e mais de um grupo. Mais tarde, R. me aconselhou: "Quando eles forem seus (significando quando eu os conhecê-los há anos, e eles a mim) daí você pode fazer acordos com ele, como vamos combinar qual música pôr pra tocar. Quando eles não são seus, daí você só arruma pra

[8]Selecionei as músicas dias antes: Daft punk e remixes de artistas diferentes. Foi num geral, aprovado, com Isadora K. se interrompendo no meio de algo que me perguntava pra dizer: "Isso é [Artista X]??"

cabeça, dando opções para eles.” Achei bem apontado, mas também senti o afeto dessa maneira de pôr, de um professor: “quando eles forem seus”.

Interações acontecem no meio do exercício. Tayvony, em particular e sagazmente, finge que está desenhando um “desenho comum” com uma ilha e um coqueiro para os colegas nas demais mesas redondas, e ao que eu me aproximo ele rapidamente vira a folha kraft para mostrar seus elementos visuais em sequência, sinalizando que tinha seguido as instruções e me fazendo rir, porque caímos na dele. Uma aluna chega bem atrasada e senta-se na mesa do professor. Repito as instruções e percebo que longe das interações dos colegas, ela se esforça seriamente na atividade, para seguir as instruções de desenhar grande. Quando digo: “Você só tem … um minuto”, ela imediatamente começa a desenhar formas maiores.

Segue, abaixo, as composições visuais feitas em kraft nos 5 a 10 minutos que disponibilizei para que os alunos preenchessem.

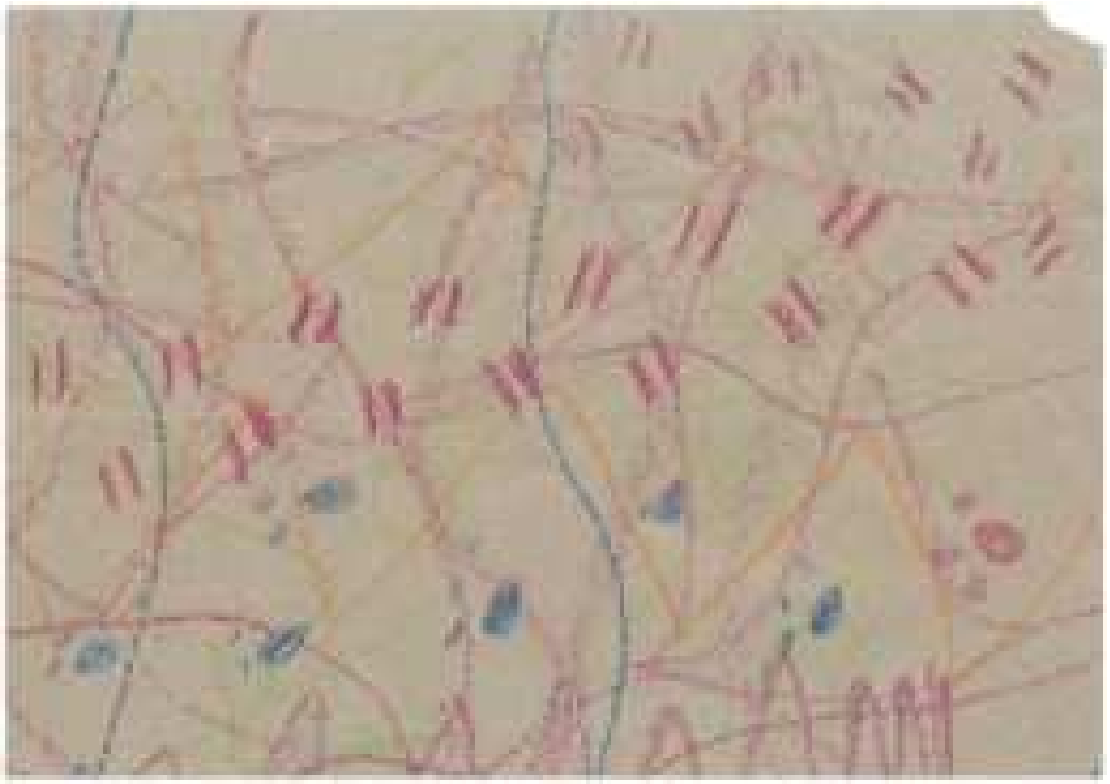


Figura 34: De Fernanda (9° Verde), que desgostou de sua composição inicial e falou “Nem consigo olhar mais pra ela, professora, posso fazer outra atrás?” e acabou fazendo duas composições de elementos visuais, além de seu ditado.

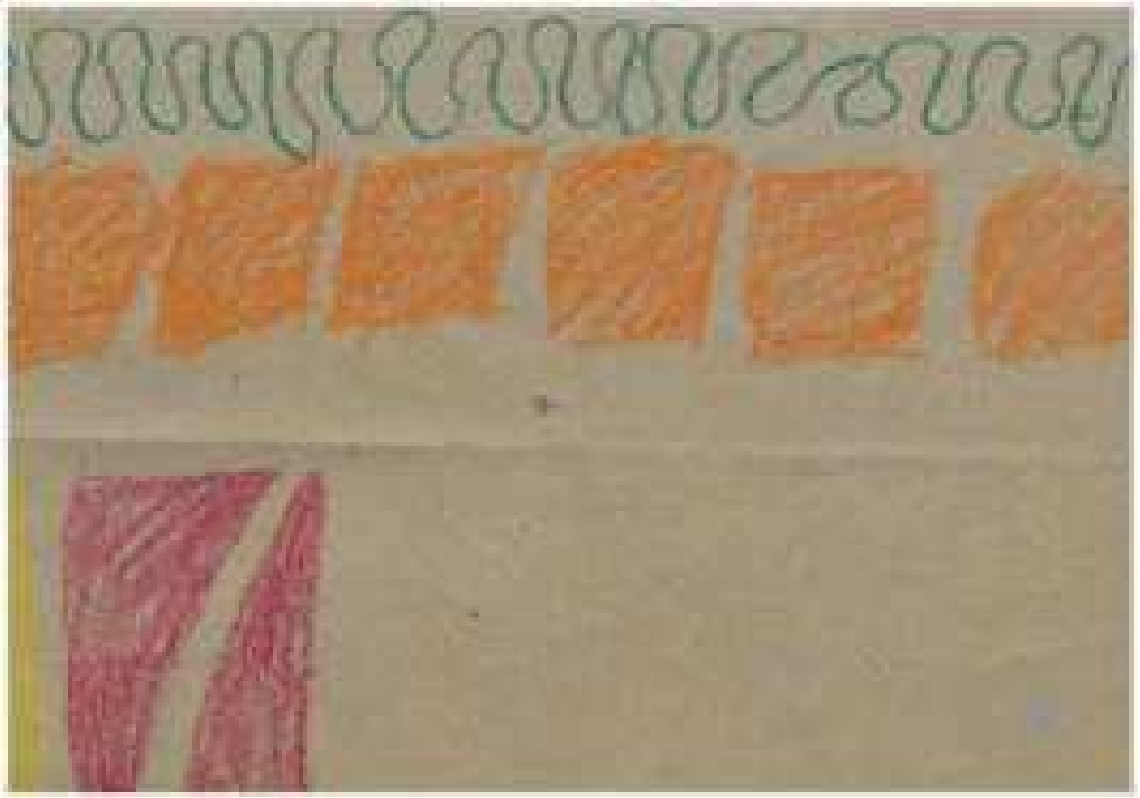
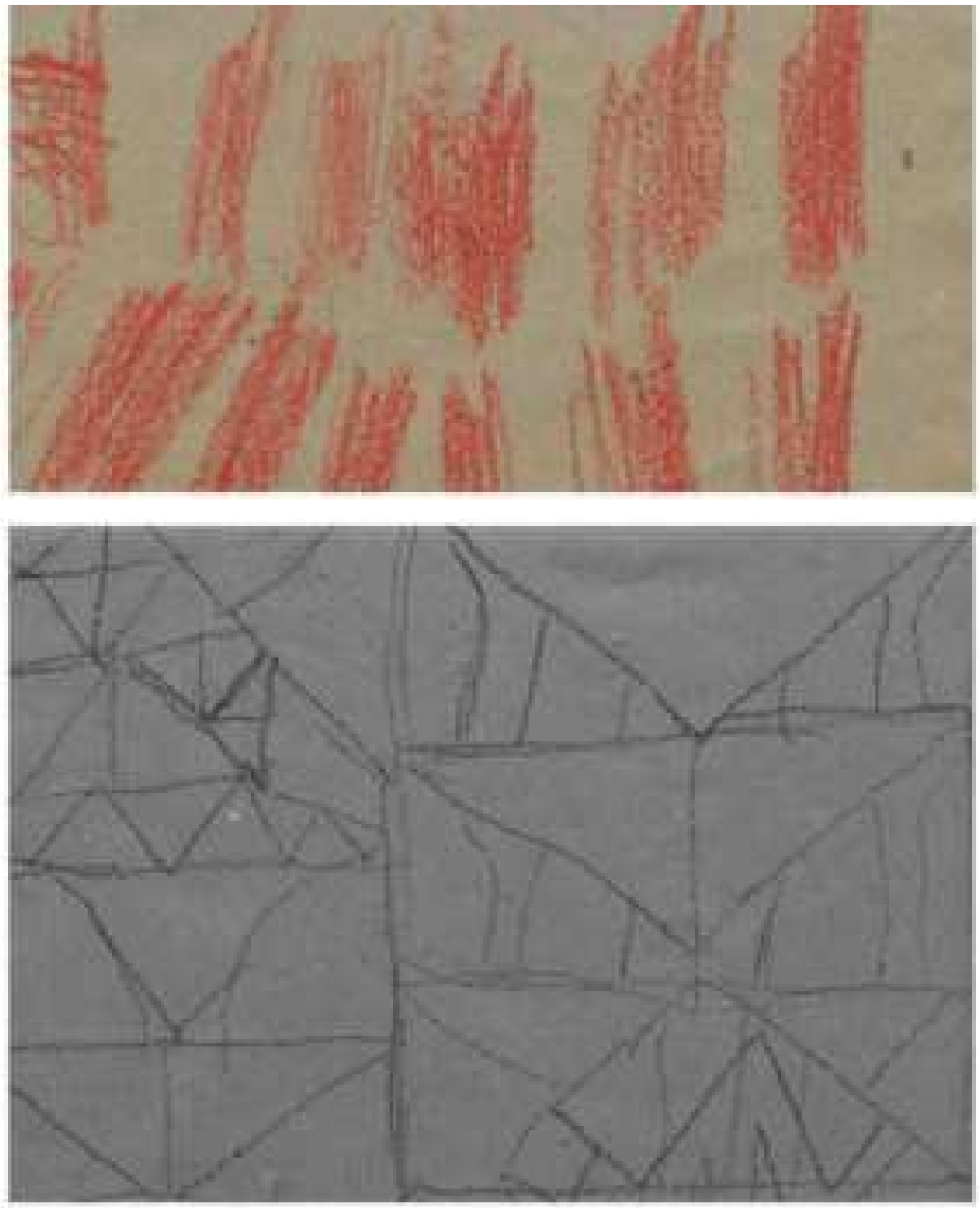
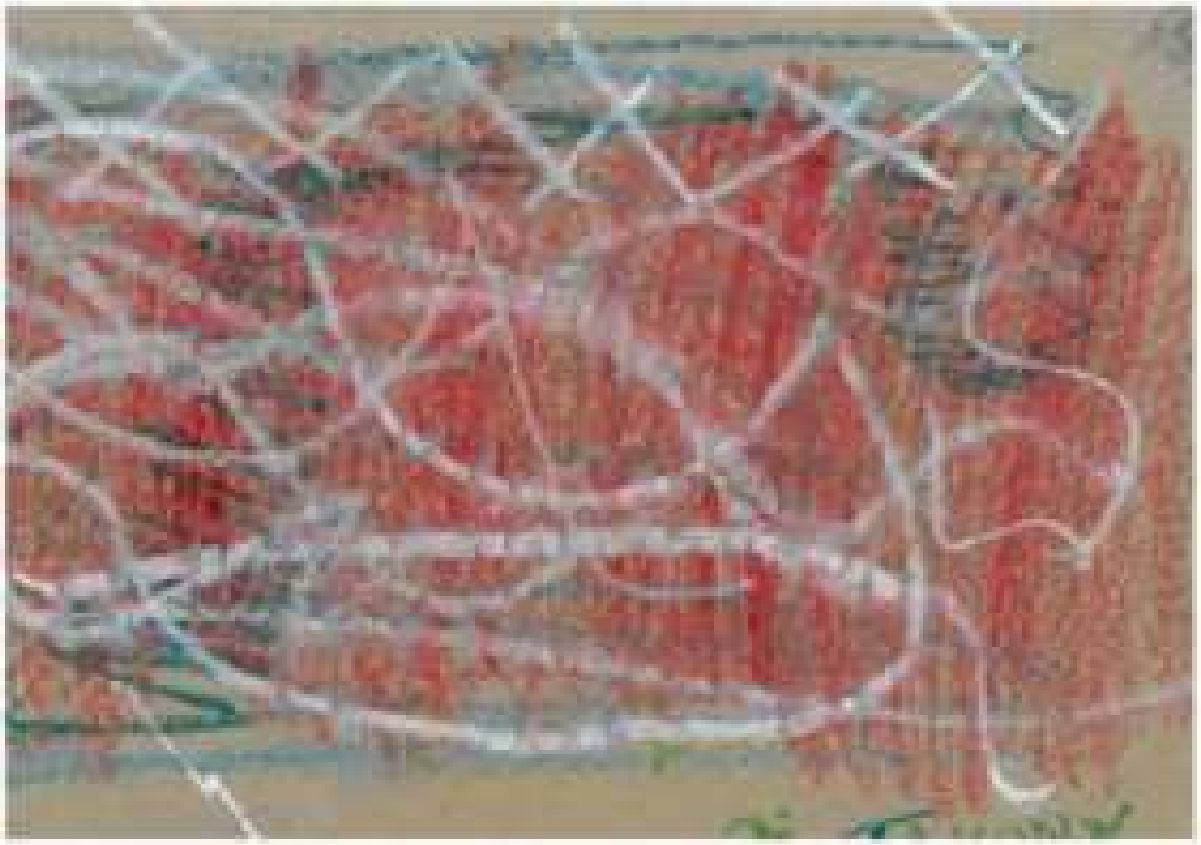
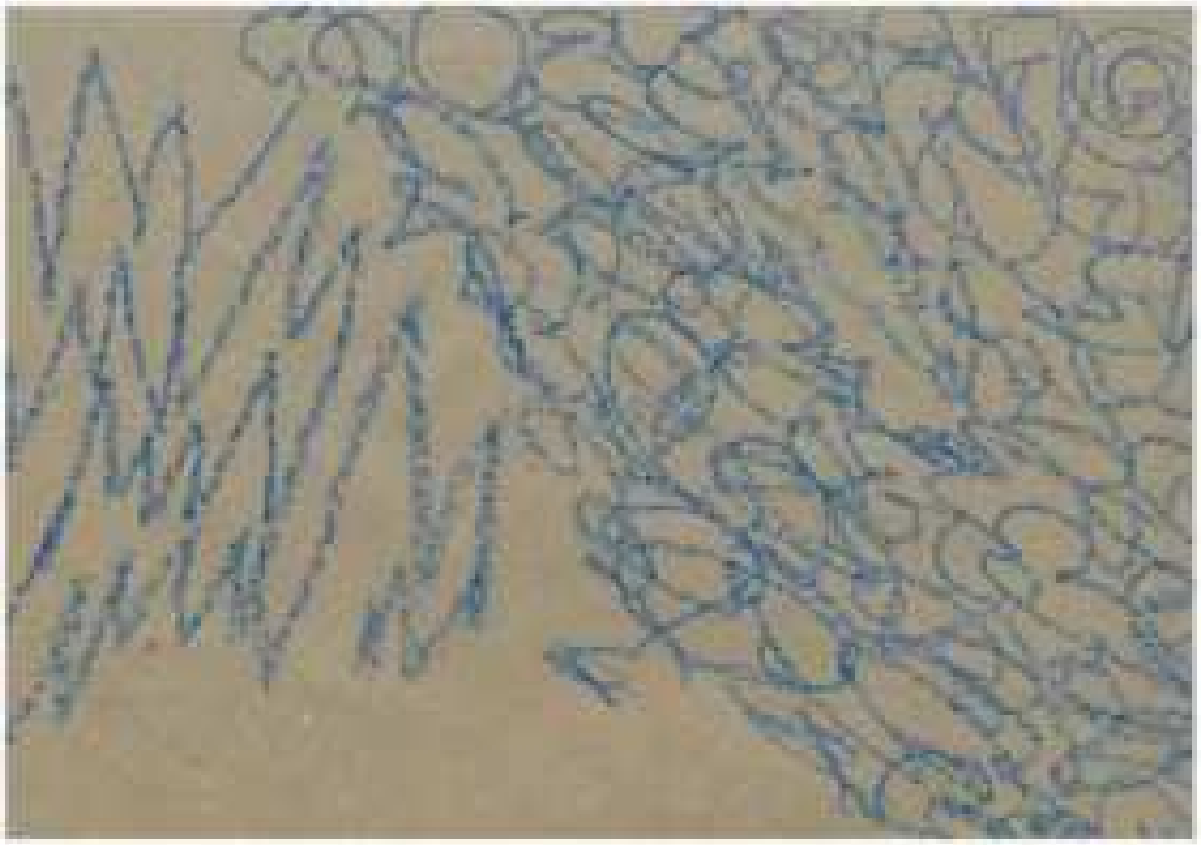
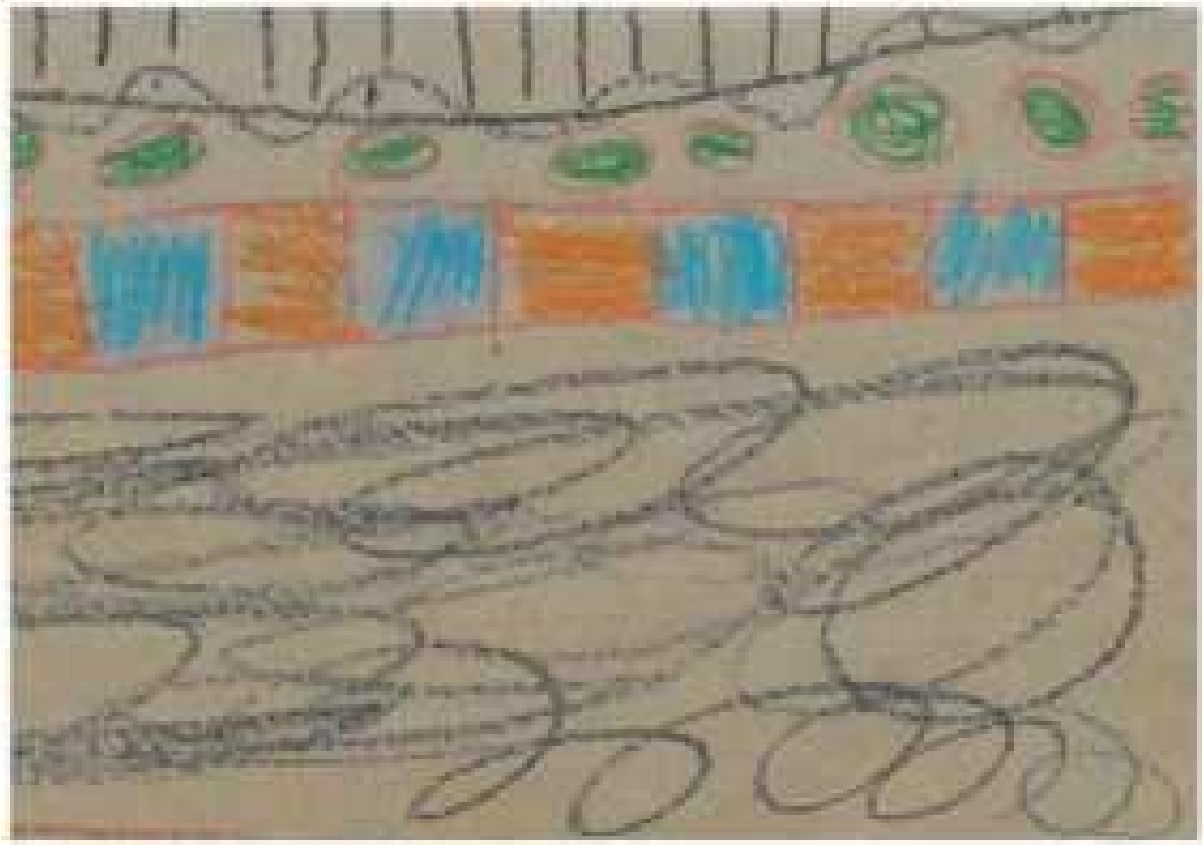


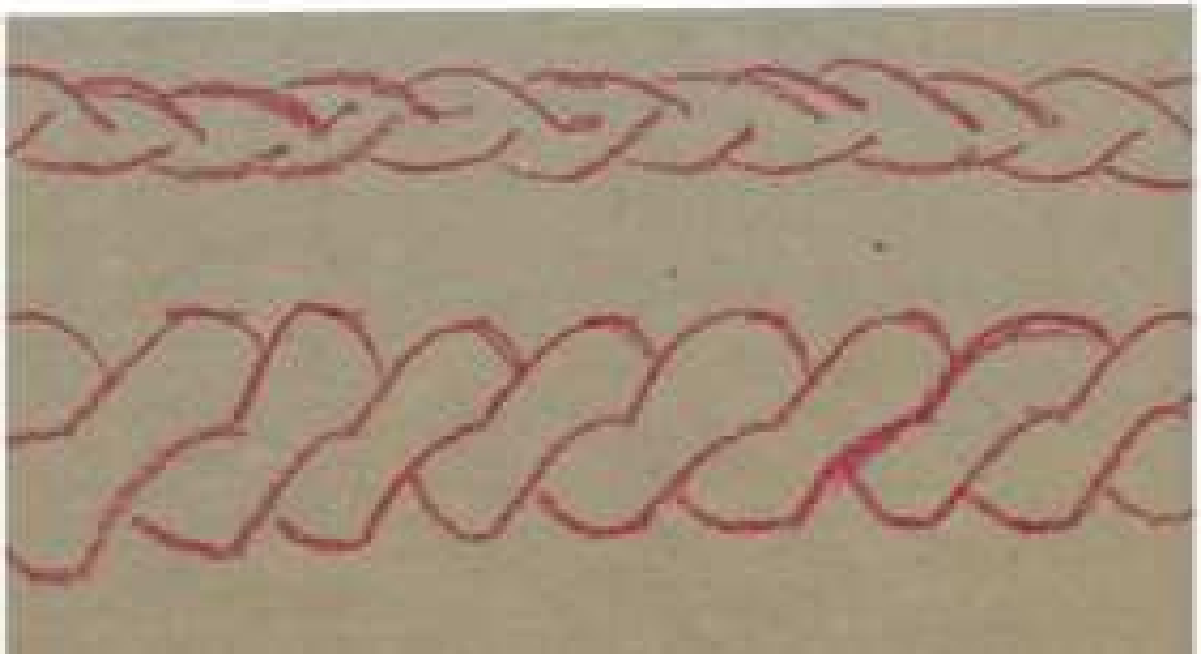
Figura 35: Da estudante que chegara atrasada e foi aumentando as formas assim que entendeu que não havia tempo.

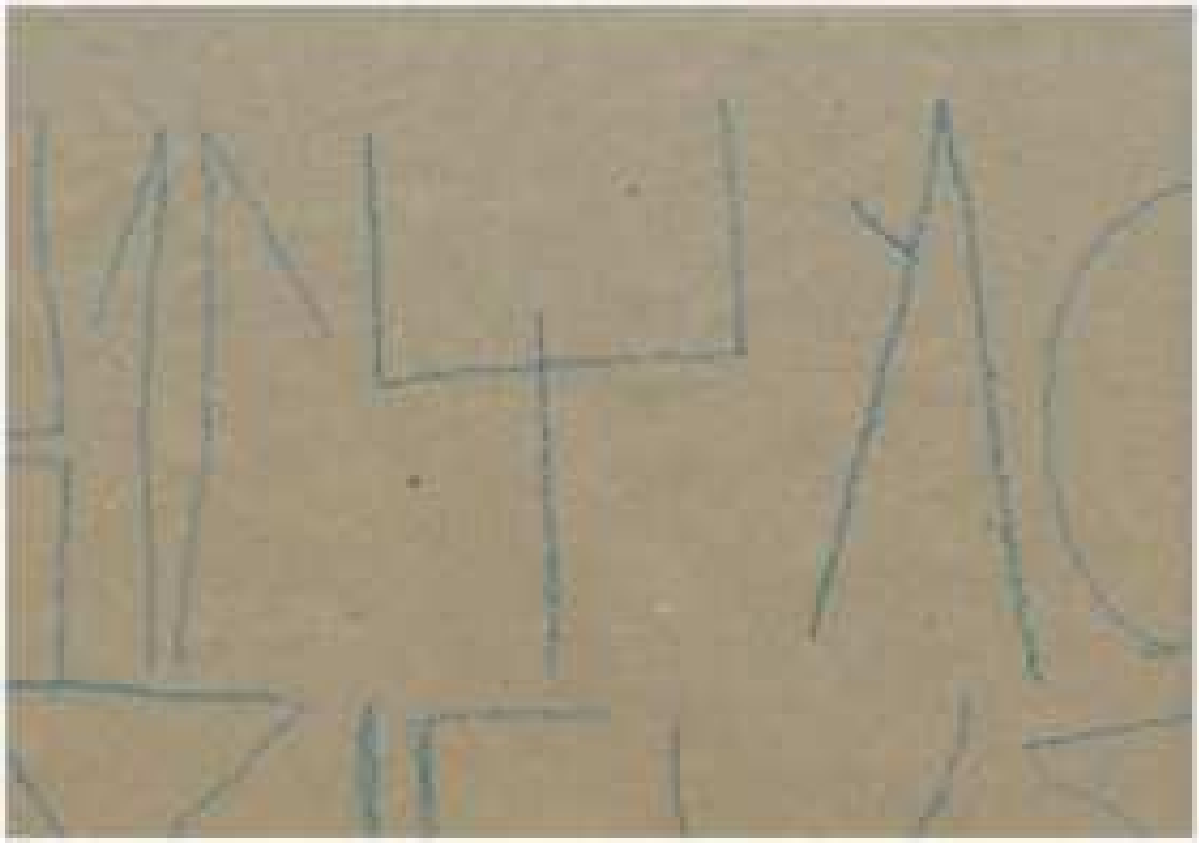


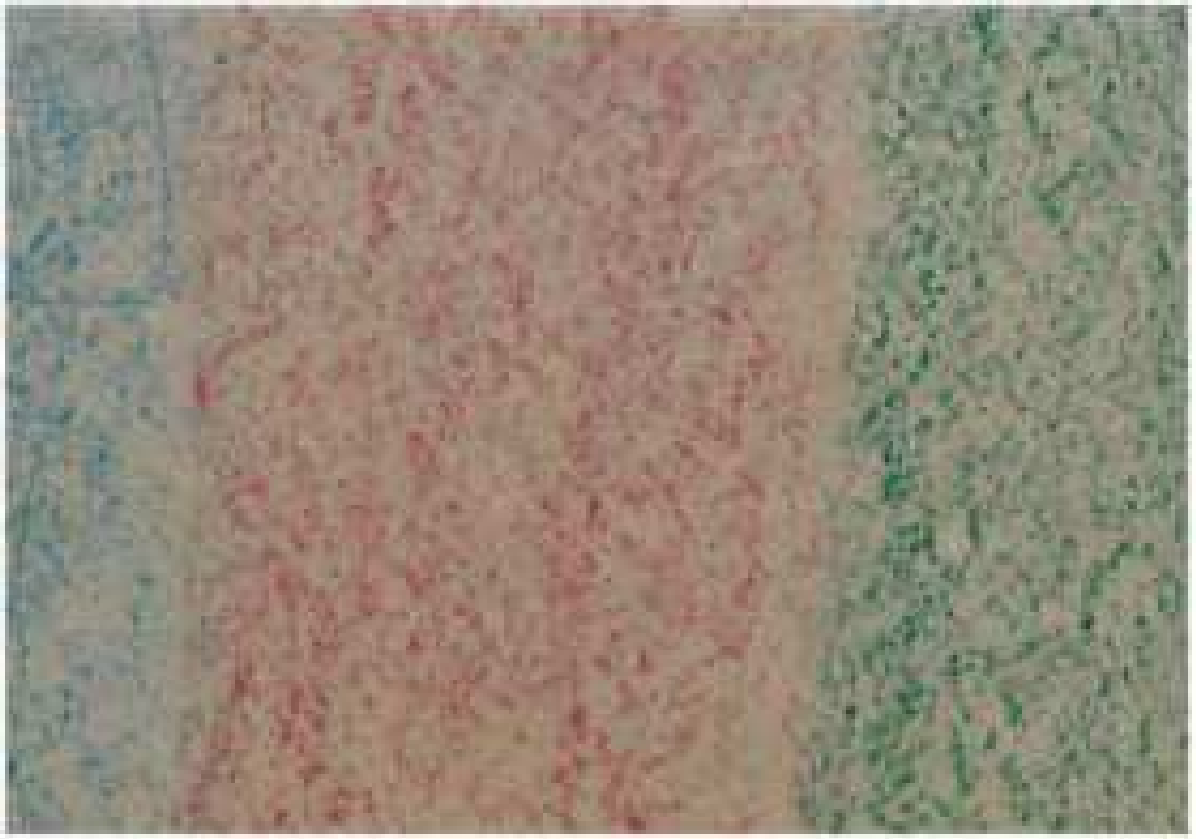












FiguraS 36. Aquecimentos feitos no kraft.

E essas não foram todas, ou mesmo elas em sua integridade. Todos os escaneamentos acima só conseguem representar um pedaço equivalente a um A3 de sua folha kraft, uma vez que era só até esse tamanho que a impressora do meu estágio remunerado conseguia escanear. E são apenas as do nono ano Verde.

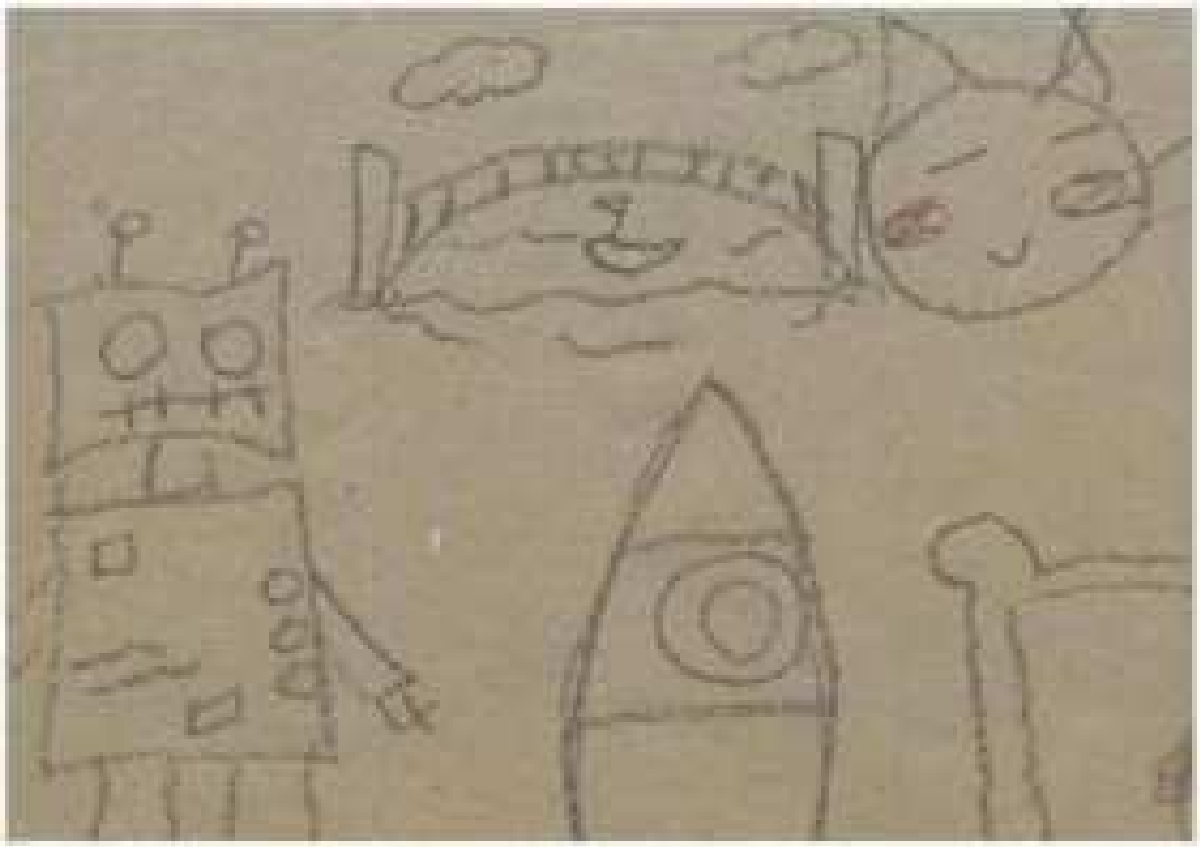
Dessas composições, destaco a inegável diversidade de elementos visuais e escolhas que foram feitas, com um mínimo de instrução – além do enfático “tem que preencher a folha toda. E vocês não tem muito tempo pra isso.” – e do exemplo rápido de “xizes” e quadrados, feito por mim numa folha na frente da lousa.

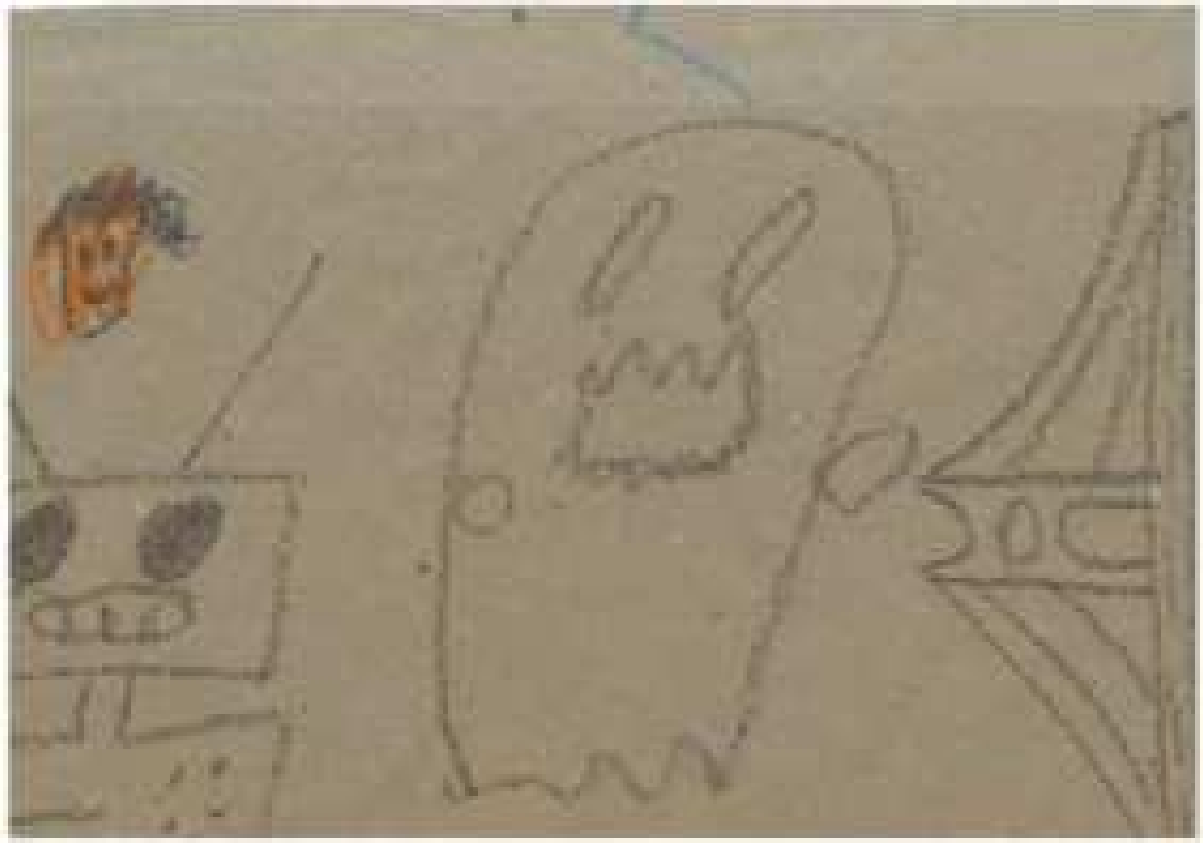
Figura 37: Essa acima, por exemplo, fora a de Miguel, que expressara não saber e não ter interesse em desenhar, quando perguntado.

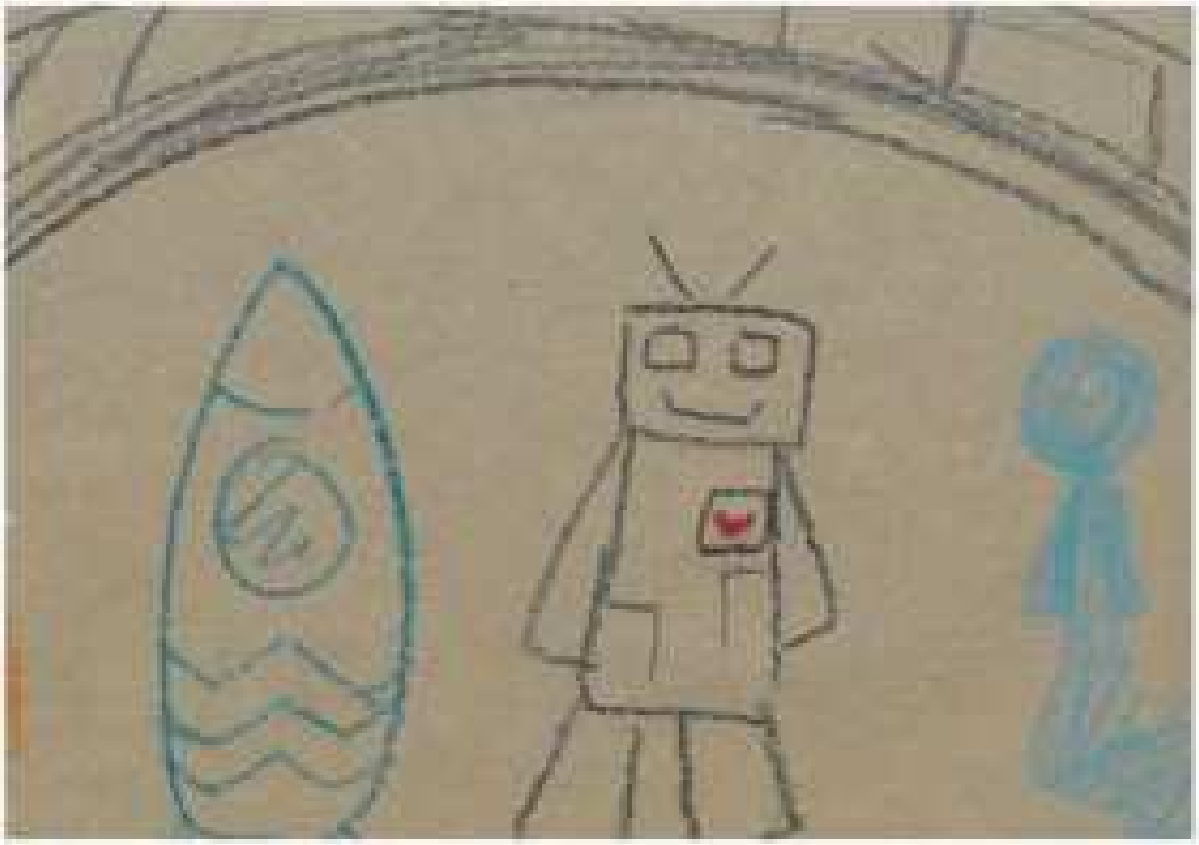
No momento do Ditado, eu estava nervosa. Eu via essa aula como a “primeira” que realmente estava ministrando, e manter a atenção da turma era fundamental para que não perdesse o controle deles e o controle do tempo. Como se entendendo minha ansiedade e ajudando com o foco dos alunos, R. começou a contrapôr às palavras que eu dizia para tentar tirá-los do foco, assumindo uma posição antagonista à atividade. Eu comandava a sala dizendo “O próximo item é: Alma”, e R. falava do fundo da sala “Casa?”, deixando toda a turma possessa com ele, o corrigindo, e mais focados nos meus comandos. Em certo ponto, certas mesas redondas, começaram a contar junto comigo o final do tempo: “5.” “4.” “3.” “2.” “1.”.

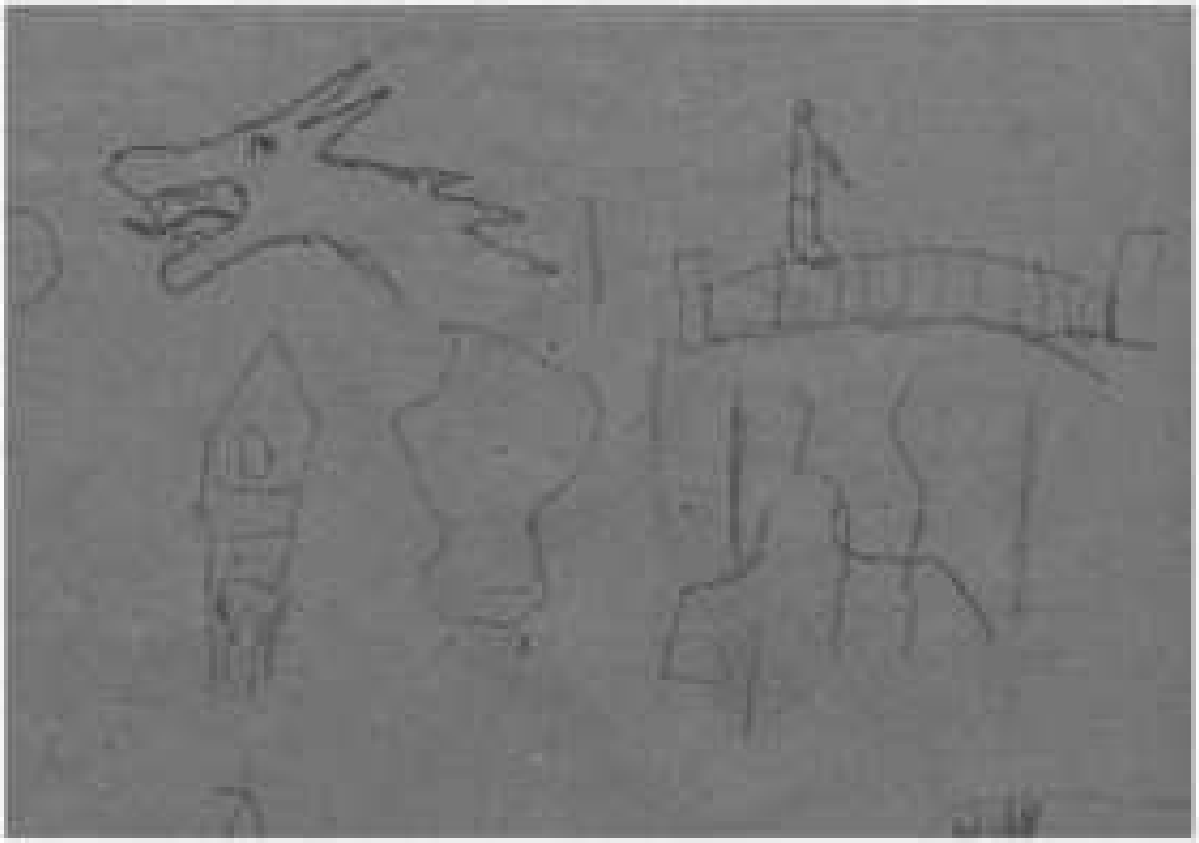
Quanto ao ditado, como **todos** fizeram (Exceto por Pedro), também fiquei com uma abundância de composições:

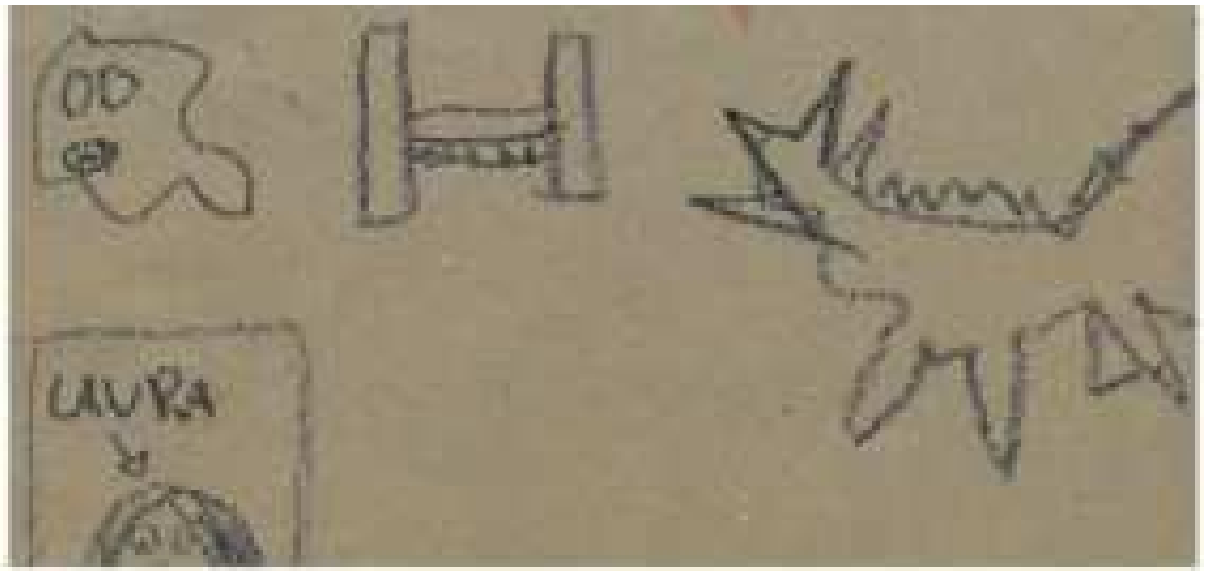
Figura 38: representativo das folhas em kraft dos ditados, com uma boa parte dos itens pedidos.











Figuras 39: Representativo das folhas em kraft dos ditados, escaneados. Não são todos.

Mais tarde, preparando as aulas, faria uma apresentação de powerpoint que teria um elemento de cada ditado de cada aluno, e nessa apresentação no projetor do ateliê, eu perguntava: “Qual item do ditado foi esse?”, para que eles respondessem: “Foi o robô!” ou “Foi o foguete!” ou “Retrato! (que ganhou vários “esse é o [Nome do colega], fui eu que desenhei!”), “A alma!”. No final da apresentação, que acontece no início da aula que vem imediatamente após a aula do ditado, eu termino com: “Então vocês sabem desenhar.” Eles respondem com as caretas e má vontade de alguém que foi pego admitindo algo: “Mas não significa que a gente goste.” – responde um deles. Mas um primeiro acordo foi estabelecido, então sem voltar atrás, agora.

Figura 40: a capa da apresentação dessa dinâmica de aula na qual estimulo que gritem o item do ditado para um desenho de cada uma das folhas. O nome da apresentação se chama: “pode gritar”.

No meu trabalho, estendidas no chão do escritório, os elementos visuais do 9° ano Roxo, faziam essa tapeçaria[9]:

[9] Há tanto a dizer. O kraft que diz “Apolo” foi um que Apolo me entregara dizendo “Professora, esqueci de escrever o meu nome”. Depois que eu os instruíra a escrever os nomes nos krafts. Engraçadinho.

Figura 41: Os krafts estirados no chão do escritório do estágio remunerado.

Devido à apresentação prévia do professor R., senti que os alunos estavam se sentindo tão responsáveis pela minha formação quanto eu pela deles. Então eles foram generosos em seus feedbacks para mim, naquela 1° aula: Disseram que gostaram da aula, que gostaram "do ritmo", e claramente tinham se divertido, mas eu na verdade não tinha certeza se as aulas, ministradas naquele dia tinham sido boas. A razão era que: Eu mau estava lá. Tinha estado nervosa. Me escapam detalhes dessa primeira aula, e enquanto eu descia da cadeira, (em certo ponto, eu subi numa cadeira para falar com a turma inteira após o projetor ter dado problema e ter começado a contar o cronômetro no meu celular, ou seja, eles já não tinham mais auxílio visual para o tempo, e agora prestavam toda sua atenção em mim) eu percebi que havia errado em algo crucial: me atendo tanto à estrutura da aula e a levá-la pra frente, eu não **estivera** com eles. Então, embora alguns alunos tenham diretamente posicionado para mim de que a aula foi boa e eu sentira que a reação do ditado tenha sido alegre: eu não conseguia ter certeza da aula, ou mesmo do que exatamente ocorrera, enquanto as pilhas de krafts se empilhavam. O nono Verde, que se atrasa para chegar na aula e se assentar, usou do tempo inteiro de aula, mas o nono Roxo que começa rápido e não tem problemas para me ouvir, terminou sua aula bem mais rápido, me deixando com suas observações: "o ritmo foi legal, professora" e sem realmente saber como encerrar aquele momento com eles.

Mas o professor R. achou "maravilhoso"! Mais tarde apontaria pra mim que com o nível de foco e engajamento deles, o exercício poderia ser transposto para a horizontal, fazendo-os pintar e desenhar nos krafts na parede ou direto no muro, ou seja, que aquela dinâmica tinha potencial para ser direcionada para outras técnicas e se tornar outra coisa. Parecido, coincidentemente com o que Sumaya comentou das produções minhas que vira na orientação.

Interlúdio: Gustavo I

Gustavo – o estagiário do turno de manhã, de TI do meu trabalho, bacharelando e licenciando de História, e eu – falamos sobre o concurso da Prefeitura. Ele me mostra seus projetos de aulas de História e eu vou fazendo perguntas e suposições

do ponto de vista de um aluno, para que ele pense nela por sob vários ângulos. Não é estranha a nós as conversas sobre a educação e a escola, durante nosso trabalho no escritório. Mas Gustavo vem de uma posição diferente quando visiona ser professor. Ele já compartilhou comigo que o que o motiva seria dar boas aulas de História para que os alunos passem no vestibular e “mudem suas vidas”. Eu tenho sérias dúvidas sobre a possibilidade de mobilidade social que somente o ensino superior concederia. Porque já vi essa expectativa não ocorrendo com alunos da USP que vi terminarem seus cursos, principalmente oriundos do CRUSP, com quem conversei bastante. Apontei que era uma forma de ver válida, mas utilitarista, portanto não a minha. Ele tomou isso com naturalidade e em troca me perguntou qual era a minha motivação para ensinar Artes, uma vez que poderíamos concordar que Artes no currículo obrigatório não era utilitarista (o que gera uma boa dose de críticas e questionamentos). Respondo pra ele que minha motivação é o fato de que todos têm direito à Arte como um patrimônio histórico. Do mesmo jeito que todos têm direito à História. Ele elogia, ao fim de meu empolgado discurso sobre, dizendo que se inspirou com isso. Então, a conversa abre margem para outra direção:

— Isa? Alguém já falou algo pra você… Sobre a sua sexualidade ou sobre o seu gênero, na escola?

Reflito. A verdade é que não. Mas admito para Gustavo que dentro do patriarcado são situações um tanto quanto diferentes, do tratamento ao homem gay, dentro de uma cultura de escola na qual garotos estão aprendendo a reproduzir a performance de masculinidade. Porque estamos disparando questionamentos sinceros um para o outro, pergunto a ele se ele se preocupa com a possibilidade do desprezo, dentro da escola e pelos alunos. Ele me diz que sim, que essa é uma preocupação. Eu a tinha, também, antes de ir para a EA. Eu ainda a tenho e as possibilidades que alunos tentem te atacar de alguma forma pessoal, é algo que dificilmente vejo sendo falado, e ainda assim é uma expectativa para a qual se espere que o professor tenha jogo de cintura em relação a. Ação e reação. Eu não sabia o que dizer a ele. A não ser o de que a Escola poderia ser um lugar feliz, um lugar alegre, e não o lugar de repetir nossas opressões e sentí-las se repetirem, num ciclo. Mas como fazer isso, eu não sabia, ainda. Eu estava tentando.

Interlúdio: Gustavo II

Dias após aquela conversa, proponho a Gustavo se ele não gostaria de fazer uma aula de Artes[10]. A minha, mais precisamente, uma vez que estabelecemos essa relação de darmos pontos às aulas um do outro. Ele me diz que sim, mesmo depois de todos os preâmbulos que me dá. Todos esses preâmbulos são: ele odiava as aulas de Artes, ele é um péssimo artista que não desenha nada. Quando ele estava no ensino fundamental e tinha aula de Artes, ele fazia dupla com uma amiga, que se encarregava de tudo, e ele, de nada, a não ser prover o material para quaisquer propostas que o professor de Artes fazia. Ele não entendia Tarsila do Amaral, etc. Essas defesas e compartilhamentos se faziam recorrentes da parte de todos a quem eu propunha fazer Artes, comigo. “Eu não sei, eu não desenho, eu sou uma negação como artista, eu não consigo.” Ouço tudo isso, sinceramente. Mas mesmo depois desse desabafo, a pessoa ainda aceita o meu convite. A pessoa ainda quer fazer arte. A pessoa desconfia do que vou fazer. Ela quer dar uma espiada. Assim foi com Gustavo. Separei os materiais para ele do nosso próprio escritório, que foram os canetões de lousa e folhas A3. E começamos. As mesmas instruções, dessa vez adaptadas para “Começa preenchendo essa folha com os elementos visuais da sua escolha. Você tem 5 minutos”. “5 minutos?”. “7, no máximo! Para preencher essa folha A3 você tem que desenhar grande. Se desenha grande com o braço inteiro, com gestos.” Gustavo rapidamente preencheu a folha inteira, mas continuou pondo detalhes no desenho, usando do tempo que tinha.

[10] Essa proposição aconteceu em 8 de maio, segundo minhas anotações.

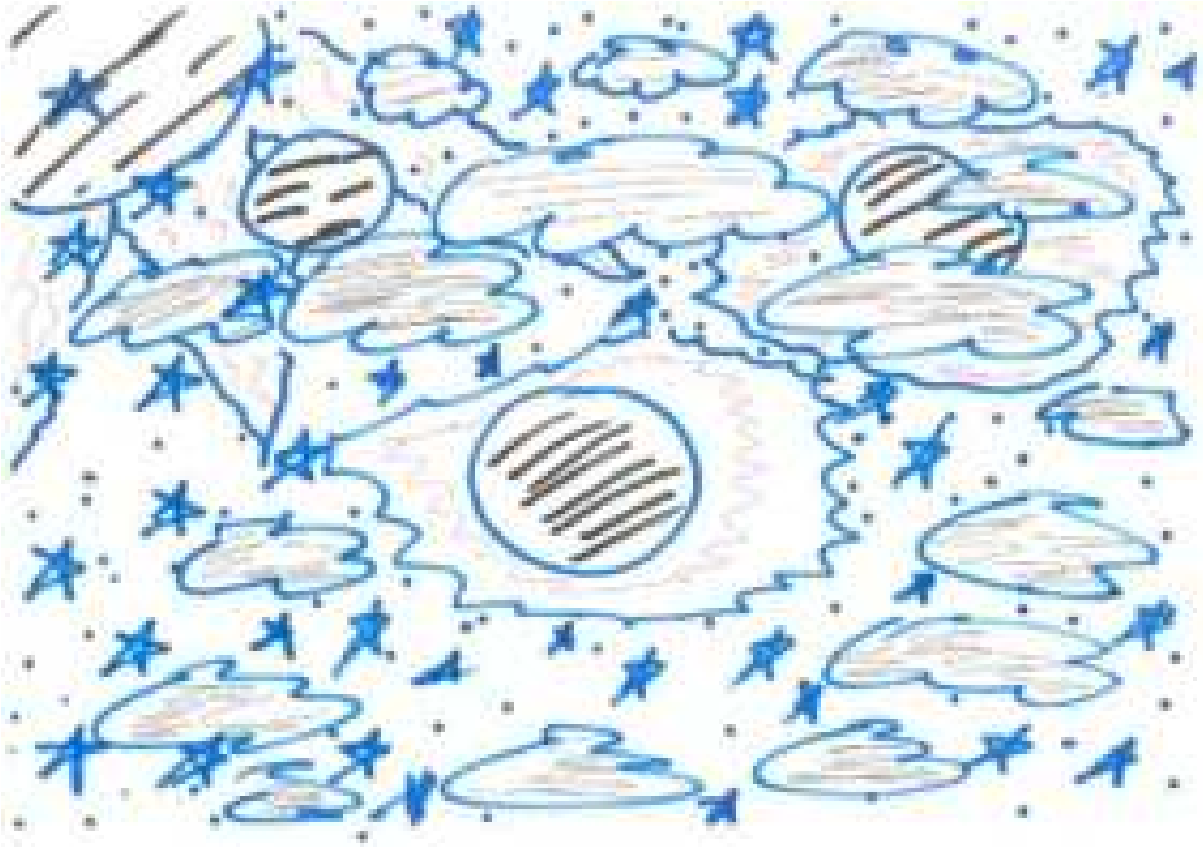


Figura 42: Aquecimento em folha A3: Gustavo.

Fiz perguntas, que anotaria mais tarde. Na verdade, anotei muita coisa desse dia:

— Você costuma desenhar numa folha desse tamanho?

— Não, nunca desenhei antes.

— É diferente?

Gustavo refletiu sobre a questão.

— É... " - Ele refletiu, olhando para baixo, para sua própria folha. — Porque você me pediu pra preencher ela inteira. — Ele levanta a cabeça pra mim. — E isso exigiu mais... Esforço. — Ele conclui, cuidadosamente.

Esforço foi uma palavra que achei curiosa ele ter admitido. Mas ele não parecia como alguém que tinha sofrido nesse esforço ou estava cansado, pelo contrário, durante o resto das propostas, Gustavo se demostrou energizado. Talvez a palavra pudesse ter sido também "desafiante". Um esforço e foco que não são angustiantes, mas engajantes.

Em seguida, começamos o ditado. Apesar de todos os preâmbulos de Gustavo, enquanto escolho o próximo item, eu percebo que ele se volta da folha para mim, sorrindo e atento, à espera do próximo item a desenhar. Gustavo não está “me entretendo” nessa experimentação. Ele está fascinado.

Figura 43: Ditado: Gustavo. Com o foguete, o robô, o homem adulto, a criança, a alma acima deles, o autorretrato na cauda do dragão, a ponte, etc. Ele escolheu a caneta preta, simples.

Após o ditado, no qual me surpreendi com o jeito rápido com que ele se adapta às minhas instruções, usando de todo o espaço da folha após, o que contou, anos sem desenhar seriamente, chega o meu "hora da história". Eu conto a ele sobre Basquiat, brevemente. Eu contextualizo de onde Basquiat veio, individualmente e historicamente, e uso dos computadores no qual estamos na frente de, para mostrar as referências do que Basquiat pintava e desenhava.

— É parecido com o que eu fiz! — Gustavo exclama. Eu nada digo. Uma contextualização de seu próprio trabalho está acontecendo dentro dele e eu é que não vou parar. E então, eu faço a proposta: "O que é que você quer me mostrar?".

Essa proposta é herdeira do meu antigo projeto de pesquisa de quadrinhos. Essas propostas seguiam certa linearidade temáticas de aulas (que nunca ministrei, afinal) que passavam por: "O que você quer me mostrar?", "Como você vai me mostrar?".

Mas acontece simplesmente que "O que você quer me mostrar? O que você quer me transmitir?" São o meu jeito de tentar aproximar a pessoa que nada sabe de Artes no nível de especialização que me inculcaram, quando vê artes plásticas em

um museu, galeria, espaço de exposição. É mais direto, mais sincero, corta caminhos. Eu não digo “esse artista está te mostrando algo que ele quis expor. Mas talvez ele não tenha realmente chegado lá. Ele ficou travado em seu próprio estilo, em suas próprias escolhas, em sua materialidade. Esse travar da pessoalidade dele com aquilo, o tema, o que ele trabalhou, o que ele quis transmitir, torna a tensão que faz artes plásticas. Talvez estejamos só vendo até onde ele foi.” Não digo nada disso. O “ditado de imagens” e a composição: “o que você quer me mostrar?” são a introdução a essa transmissão de código, que ocorre através das Artes Visuais, na qual eu estou os colocando diretamente na posição do criador, ou seja, do artista, primeiro. Antes de fruidor e crítico. Gustavo me deixa para ir em direção à sua sala, a sala do TI, com sua folha A3 e atividade a fazer. E eu volto ao meu trabalho na frente do meu PC. Mais tarde, ele volta com essa composição:

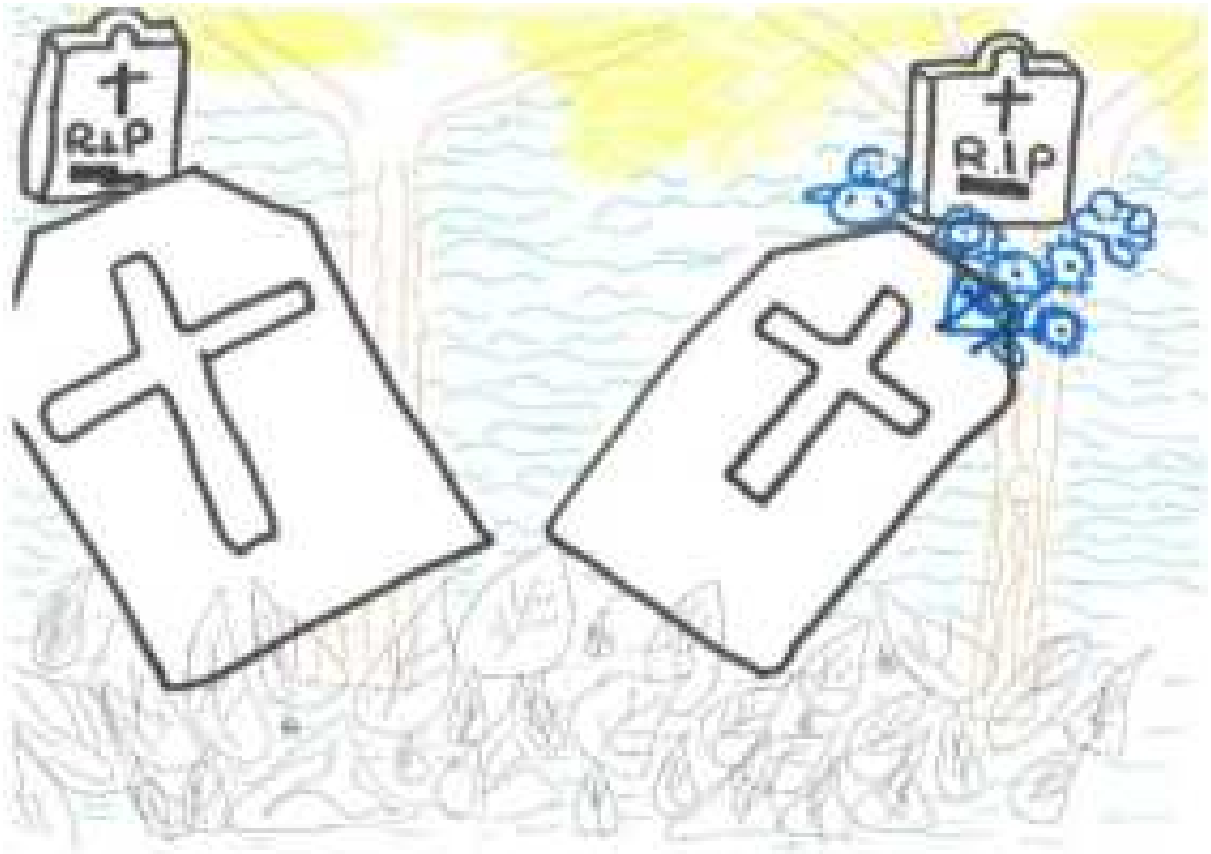


Figura 44: Composição final de Gustavo, em resposta à proposição: “O que você quer me mostrar?”

Os materiais usados foram as canetas simples que tínhamos no escritório, preta, vermelha e azul, o marcador de texto amarelo por sobre as árvores, e os canetões de lousa. Um dos túmulos parece ser um memorial, com flores e um boneco. Está escrito a sigla R.I.P (“Rest in Peace” que se traduz para “Descanse em Paz”). Eu me surpreendo com o fato de que Gustavo também me trouxe uma composição se

tratando de morte, apesar de que não li o mesmo poema para ele que lera para nossos colegas na experimentação piloto. Mas além disso, Gustavo está ansioso por um bom encerramento de nossa experimentação. Ele claramente quer a minha resposta à sua composição, e não apenas que eu diga: “muito bonito, tá?”, e guarde. Sentindo que há emoções que precisam se encontrar com uma estrutura, agora, digo a ele que vamos começar um processo de apreciação, interpretação e crítica. Compreendo neste momento várias informações vindas de uma vez. Gustavo fez a proposta sozinho no escritório do TI, sem colegas para olharem e conversarem com ele enquanto desenhava, ou interagir com ele enquanto fazia suas escolhas. Eu era a colega e a professora e a artista, “detentora dos conhecimentos dos artistas”, então nessa atividade à qual ele se dedicou sozinho, solitariamente, precisava de mim para contracenar ou então todo aquele tempo de introspecção cairia num vácuo sem significado. Compreendo tudo isso, muito bem, enquanto ele me pergunta “E então, e então?” E me olha olhar para o desenho. “O que você achou?”. Eu descrevo o que vejo, apontando para as folhas que estão caídas, que ele fizera com caneta preta e não pintou de amarelo, como pintou as folhas nas árvores. Eu descrevo outros elementos para que ele soubesse que estou os vendo, como o boneco e as flores no túmulo da direita. Ele confirma, entusiasmado, que aquele túmulo teve homenagens, como um memorial. Ele teve pouco material, mas um tempo significativo, então é interessante estudar as escolhas de material que fez para cada um dos elementos simples.

“Porque você é um historiador” — eu arrisco, porque esse é meu amigo e o conheço — “Eu acho que você não está só falando de morte ou de mortalidade, mas que há algo na sua composição que transmite a passagem inevitável do tempo. Eu não sei se você notou, mas os elementos em volta do túmulo, principalmente as folhas, estão falando de temporalidade, de mudanças.”

Os olhos de Gustavo estão atentos a minha explicação. Durante a minha fala, percebo que várias engrenagens estão se movendo dentro da cabeça dele e que às vezes ele quer falar, mas então se pausa. Dou tempo a ele para falar, e enquanto agora ele fala, pouco, confirmando certas coisas sutilmente e não confirmando outras, estou feliz de perceber que Gustavo está protegendo meu ponto de vista como expectadora e interpretadora de sua arte, e também protegendo a si mesmo como um artista, de “entregar” o exato significado da obra. Percebo outra coisa, também. Que isso foi um processo. Que no momento em que entrara no escritório

onde eu trabalhava para pôr sua composição nas minhas mãos, é provável que ele estivesse explodindo de vontade de dizer “o que significava” e “o que ele queria dizer”, mas que então, me assistindo olhar para sua composição, e ouvindo o que eu cuidadosamente contemplava, ele se parou. E começou a refletir ainda mais.
“Nossa, isso é muito sensível.” Eu penso, comigo mesma. “Eu não sei o que estou fazendo, mas estou segurando a sensibilidade dele nas minhas mãos, agora. O que eu tenho a dizer é o que vai transmitir a ele se esse tempo valeu a pena, ou não.” Nossa supervisora de estágio está ao nosso lado, também olhando para a folha. “Que triste!” — ela comenta. “Eu não sabia que você tinha essas coisas tristes na cabeça.” — Gustavo riu, feliz, com a interpretação e com os olhos por sobre o seu trabalho. “Mas não é?”. Ele ironiza as coisas rapidamente, deixando pouco tempo para contemplarmos qualquer estado vulnerável. Parece mais leve com o que fez, diferente de antes da atividade, quando estava ansioso com o que desenharia.

2° aula na Amorim: “O que você quer me mostrar?”

Refletindo na estética das confecções criadas por eles nos krafts naquele ritmo de aula, decidi mostrá-los Basquiat. A decisão não é profundamente destrinchada por mim, além de ser, de certa maneira, afetiva. Eu sempre gostei de Basquiat, mesmo antes de meu ingresso no CAP. Ele foi um dos poucos artistas plásticos que eu conhecia (e gostava) antes de começar a estudar artes plásticas. Na verdade, além dos desenhos de Basquiat, que eu admirava desde os 16 anos, havia um curto vídeo dele que me impactou fortemente, enquanto ainda colegial.

Nesse vídeo, há um trecho de uma entrevista de Basquiat[11], na qual acontece o seguinte diálogo:

— *Do you have any anger in you?* (Há qualquer raiva em você?)

— *Of course there is, of course there is.* (É claro que há, é claro que há.)

— *Then tell me.* (Então me conte.) *Tell me about this anger* (Me conte sobre essa raiva).

Vários segundos então se passam, enquanto Basquiat parece um tanto sem jeito na frente da câmera. Por um breve tempo, ele parece buscar por palavras. E

[11] A entrevista aconteceu em 1985, por dois homens brancos: Geoff Dunlop, um diretor americano e Sandy Naire, curador e historiador de Arte, britânico. Eles entrevistam Basquiat para um show de moda no Centro Internacional de Design em Nova Yorque, num desfile “Comme des garçons” para o qual Basquiat modelou. Esse trecho da entrevista, que eu legendei está disponível no seguinte endereço:
https://drive.google.com/file/d/1fv8KBvVdpu7mQ1fqP_ZFD32rwZSxF7JA/view?usp=sharing

então, em certo ponto, ele faz uma decisão. Ele sorri e se volta para a câmera outra vez:

— *I don't remember* (Eu não me lembro).

Ele sorri para a câmera, claramente. Desce o olhar e parece refletir:

— *You know*… (Sabe…)

E dentro dessa reflexão, ele sobe o olhar para a câmera outra vez e termina sorrindo. Para a audiência.

Após a apresentação de *powerpoint* na qual fiz os alunos fazerem a dinâmica de “qual foi esse?”, “Foi pessoa!”, “Alma!”, “Pikachu!”, terminei com um slide de uma obra de Basquiat, o “Cadillac Moon” de 1981, aparentemente sua primeira obra em tela acrílica, vendida.

Figura 45: *Cadillac moon*, 1981. Basquiat.

Esse é o slide após a apresentação, e então saio da mesa do computador para ir até a frente do projetor. Pergunto a eles (9° Verde, primeiro, 9° Roxo na aula, logo em seguida,) se conhecem Basquiat. Eles responderam que sim, que fizeram um trabalho sobre Basquiat. Entretanto, apesar de terem feito “um trabalho sobre Basquiat” que não fora detalhado em mais nenhuma resposta em quaisquer das turmas, nenhum deles se aventurou em contextualizá-lo. E na verdade, quando abri

a sugestão de falar um pouco mais sobre Basquiat, foi aceita, com comentários de "Que? Eu não sei quem é, não." uns para os outros. Então posso assumir com certeza que uma boa parte de ambos os nonos não tinham feito parte "do trabalho". Peço para que o slide mude para a figura que está abaixo desse parágrafo, para o quadro *Guilt of Gold Teeth*, o último e único que preparei para esse momento. Contextualizo o *Guilt of Gold Teeth*, apontando para palavras reconhecíveis na língua portuguesa como "Peso", "Neto". Contextualizo Basquiat da maneira que acho mais interessante para a idade deles: o grafite, as exposições[12] dele tem de vir com portas de madeira na qual ele grafitou, o fato de ser filho de uma mãe filha de porto-riquenhos e um pai, imigrante haitiano, o que o deixou familiarizado com espanhol e francês, além do inglês (introduzindo eles a um conceito complexo que planejava desenvolver mais tarde: o lugar da palavra e texto como símbolo visual nas artes.) o fato de ter saído da Escola antes de terminá-la, e então ter infelizmente vagado pelas ruas, contando com conexões e amizades, e sendo vendedor ambulante, até um ponto em que se juntou numa colaboração para espalhar seu estilo de grafite pela cidade (SAMO, com seu amigo Al Diaz), até certo momento em que começou a vender suas pinturas. Tento manter minha fala curta e não me dispenso em detalhes, porque não é interessante a eles saberem de "tudo". Há certo burburinho algumas vezes em que falo, então é a partir dessa aula que comecei a corrigi-los quando quero silêncio, ou seja, minha reputação como "a professora legal" está prestes a mudar e estou começando a censurá-los. Mas quero falar do vídeo. É importante para chegar ao ponto em que quero chegar, que é a proposta. Menciono, então, que a postura de Basquiat era bastante autoral e que ele mesmo coordenava seus vídeos ou as pessoas que confeccionavam vídeos nos quais ele estreava, tendiam a ser seus conhecidos, amigos ou em seu círculo. Com poucas exceções. Assim, introduzo o vídeo que descrevi. E o introduzo exatamente como introduzi por texto, aqui, exceto que **pela fala**. Eu **fiz a escolha** de não mostrar o vídeo de Basquiat naquela aula, apesar de tê-lo legendado usando de horas emprestadas no meu trabalho e já tê-lo subido no drive. Eu faço a escolha de **descrever a entrevista** e esse momento da entrevista, como um "Hora da história", na qual o projetor só mostra a arte. Há razões para a minha escolha.

[12] A exposição que houve no CCBB em 2017 veio com portas e paredes.

Figura 46: *The guilt of Gold Teeth*, 1984. Traduzi para meus alunos como “A culpa dos dentes de ouro”, e em certo ponto antes da minha fala completa, perguntei por interpretações. Mas era cedo.

Primeiro, caso eles desconhecessem completamente Basquiat e sua arte, eu não queria que o conhecessem por esse vídeo curto. Eu faria então, questão de mostrar mais referências visuais da arte dele, além dos dois quadros que mostrei. Eu achava imprescindível se familiarizar primeiro com a arte do que com a cara do artista ou aquela entrevista. A situação da entrevista é uma anedota, é quase alegórica, assim como todo o mais que fora apresentado (“ok, esse artista da gringa fez algo há muito tempo atrás, o que é que isso tem a ver comigo?” Não foi algo perguntado, mas foi algo que eu sempre me perguntei em várias aulas do CAP, por anos a fio.) que chega a um ponto que quero usar para esclarecimento do início dos códigos de interpretação e crítica em Artes Plásticas.

A fala é assim: Eu conto a eles que a exceção é uma curta entrevista feita com Basquiat. Na entrevista, eu conto — um entrevistador, que eu adiciono: “era branco”, pergunta a ele — “você sente alguma raiva?”. Descrevo o que acontece depois tal qual descrevi para você, acima, por texto. É um pouco, performance. Eles não estão vendo o vídeo, só a mim. Ao relatar, eu digo sempre que ele, Basquiat, “parece”, em vez de dizer que “ele o foi”, porque ele não está aqui para perguntarmos a ele quais foram seus pensamentos. E então, eu arremato:

— Quando perguntam isso pra ele, dá pra ver que ele parece meio sem jeito na frente da câmera por uns segundos. Como se buscasse por palavras. Vocês se lembram, [da atividade do vídeo] que é difícil falar pra uma câmera. Ele tinha 24 anos, na época. Mas daí ele faz uma decisão. Agora: Basquiat cresceu nos anos 70, em Nova Yorque. Ele estava dentro do olho do furacão quando se tratava das questões e debates de opressão, de violência. E o entrevistador sabia disso. E ele tinha acabado de dizer, sem hesitação: “É claro, mas é claro que eu tenho”. Mas quando foi a hora de falar, Basquiat, sabendo que estava sendo filmado… decidiu não falar. Foi uma decisão. Então ele sorri e em certo ponto diz: "Eu não sei. Eu esqueci.". Ele deu um migué. — Concluo, seriamente, olhando nos olhos dos alunos que eu sei que sabem o que “dar um migué” é. — Adiciono, com seriedade: — É como se ele dissesse: “Me diz você, do que é que eu tenho raiva.” — Toda a sala me ouve e me vê. Há silêncio geral.

Problematizo o que precisa ser posto em palavras:

— Pra começar, eu acho que essa pergunta, “você tem qualquer raiva?” não é uma pergunta que fariam para um artista branco. — Mais silêncio. Ainda atentos.

— O que você diz, e o que você escolhe não dizer. Isso gera uma tensão. Dentro dessa tensão, as pessoas ficam em suspense. Imaginando o que está sendo dito ou o que não está sendo dito. É dentro dessa tensão que se faz Artes Plásticas. Quando você olha pra arte, e não só nas Artes Visuais, tem aquilo que o artista escolheu pôr e o que ele escolheu não pôr. Às vezes, você não entende bem, porque não fica claro. Bom, eu não vou dizer para vocês o que eu acho que a atitude que Basquiat tomou, significa. Vocês vão me dizer depois, quando verem o vídeo. A proposta que eu tenho a fazer, pra qual eu quero que vocês desenhem hoje é essa: “O que você querem me mostrar?”.

Eles anteriormente, e mesmo alguns nas aulas de *storyboard*, entraram num fluxo de criação extremamente produtivo e também impensado e impulsivo, o que por mim, estava tudo certo. Eles também estavam se defrontando com a dificuldade de pôr o que imaginavam no papel, aqueles que não estavam se desviando do desafio, desenhando paisagens. Agora, ia ser a frustração do trabalho duro ao olhar para a folha em branco, mesmo. Termino a apresentação. Mas para alguns alunos perdidos, tenho de repetir a proposta, individualmente.

— É só … o que eu quero mostrar? — perguntam, desconfiados.

— …Qualquer coisa? — perguntam.

Não, corrijo isso.

— Basquiat fazia aquilo que ele queria. Ele nunca estudou Artes Plásticas em nenhum tipo de instituição. **Mas fazer o que você quer, é completamente diferente de fazer qualquer coisa**. — Eu reforço o que parece óbvio, mas na verdade não é. — Na verdade, **fazer o que você quer**, é muito difícil.

— Se eu quiser te mostrar um jogo de futebol… Posso só desenhar o jogo de futebol? — Yohan tenta. Pensando nessa interação agora, que ele disse algo com conexão tão óbvia, provavelmente era pra se certificar de que não havia nenhuma pegadinha de que eu queria algo "abstrato", ou "simbólico". Só confirmei que ele era livre para desenhar o jogo de futebol. "Mas eu acho futebol uma coisa difícil de desenhar, até. Você vai ter de fazer certas escolhas da imagem, né?".

Durante o nono ano Roxo, houve essa interação, com Laira, que num geral desenha com facilidade:

— Professora… eu não sei… eu acho que não entendi. É pra te mostrar qualquer coisa? — Reforço que mostrar qualquer coisa é diferente de me mostrar o que **querem** me mostrar. Laira ainda não tem certeza se entendeu. Eu pergunto: — Por que você acha que Basquiat desenhava? — Espero pela resposta com interesse porque Laira também desenha.

— Eu não sei… pra mostrar a raiva dele?

Não, não, não não não não não. O que eu não posso deixar que aconteça aqui é que fique que Basquiat era um artista negro que desenhava raiva, quando embora isso seja uma leitura possível, estamos lidando com o oposto dessa leitura superficial, quando é uma história mais complicada do que simples, e eu queria justapor exatamente a complicação.

— Não. Não, não. — Eu enfatizo balançando a cabeça, de uma maneira calma e risonha, como se fosse engraçado, pra não censurá-la por sua sugestão, mas não deixando espaço pra essa interpretação. — Basquiat desenhava o que ele queria desenhar, em qualquer lugar que ele queria desenhar. Ele até colocava nas paredes a arte que ele queria fazer. — Eu adiciono algo das entrevistas que li de Basquiat na preparação para essa aula. — Ele desenhava desde a escola. E então, quando ele começou a pintar, também nos muros e paredes e nas telas, ele

descreveu que ele só queria fazer aquilo que ele fazia já, mas maior[13]. Ele podia mostrar o que quisesse na arte dele, era uma arte bem desenfreada, aquela dos slides — Aponto para o que seria a projeção que não está mais projetando, para que ela se lembrasse da arte visualmente despojada que viu na tela. — Mas também tinha decisões que ele fazia de não mostrar. E nisso — formulo, de um jeito que faz sentido para adultos e estou torcendo para que faça sentido pra uma garota de 14 anos e cabelo rosa — aquilo que você escolhe não dizer e não mostrar, fica também como a mensagem que você passa. O que você não diz e não mostra, é uma escolha autoral. Uma decisão que você faz quando é artista. Do que você quer que eu veja e do que você não quer que eu veja.

O formular do "o que você quer que eu veja" parece desanuviar dúvidas na expressão de Laira. Mas eu tinha esgotado o quanto de interação podia realmente me permitir fazer sobre isso, então a deixo em sua mesa. Quando penso nessa interação agora, me vem questionamentos: talvez o conceito foi complexo demais para eles. Talvez seja complexo demais até pra gente. Não gosto de subestimá-los, mas talvez me arrisquei, de certa maneira. Eu era dois anos mais velha do que eles quando, navegando pela internet, aquela entrevista se mostrou pra mim. Com o que eu me impressionara no vídeo, fora o silêncio escolhido. Eu o salvara nos *drafts* da minha rede social, na qual o vídeo passou pela minha frente, pela minha *timeline* e o mantive, anos depois. Não sabia porquê, não me ative ao porquê. Eu não busquei por mais vídeos ou por mais entrevistas de Basquiat depois daquilo, não precisei. Só precisei dos desenhos e da Arte. E do silêncio. Do silêncio objetivamente escolhido por ele. Me remeteu, na época, que aquele silêncio era uma ousadia. Se você me perguntasse o que eu gostaria que aprendessem nessa aula, além da diferença de fazerem decisões cônscias por sobre sua própria arte, justaposto às decisões subconscientes e de ímpeto que fizeram na aula anterior, era que eles fossem mais ousados, quando desenhassem.

Eu queria algo ambicioso, tudo bem se falho em sua execução. Imperfeito. Talvez até pela metade. Tudo bem por mim, eu também sempre fui um aluno assim. Não é pra estar perfeito, mas após eles provarem a si mesmos que "eram capazes"

[13] Basquiat é quotado dizendo que a passagem de seus desenhos para as pinturas foi só: "fazer o que ele já fazia desde a Escola, mas maior". ("What got you painting?" "I just worked bigger I guess… (...)") Acessível em Julho de 2023, em: https://www.basquiat.com/press-feature/

de desenhar, eu queria que se aventurassem em fazer algo mais elaborado do que certos desenhos clichês de paisagem.

Eu quero aulas que ecoem. Não todas, é claro, mas aquelas poucas eu queria fazer valer. Mesmo que não me levem a resolução imediata das minhas propostas, eu gostaria de aulas que fossem problemas que esses alunos comentassem depois, principalmente as que fossem sobre um artista, em vez do velho “ah tá, então foi isso que Goya fez. Então foi isso que Da Vinci fez. Então foi isso que Anita Malafatti fez, assunto encerrado”. O aprendizado da crítica das Artes Plásticas entra bastante no que você discute e compara com seus amigos após as aulas, ou assim o foi para mim. Portanto, eu queria que, após o ditado, as aulas dessem o que falar e não se esgotassem com a produção e a entrega.

Eles fizeram em sulfite colorido, o que me ajudou a distinguir essa atividade da próxima que eu proporia em papel reciclado. Algumas alunas, no nono Roxo, já de aptidão desenhista, deliberadamente pediram por um sulfite de certa cor (“Eu quero o azul, professora, eu tô pensando em algo. … A Ísis quer o azul, também!”).

Em seguida, estão uma pequena parte das atividades feitas, a maior parte eu vou justapor após a terceira aula, e no índex ao final:

Figura 47: “Terça, de acordo, meu nobre” - De Luana.

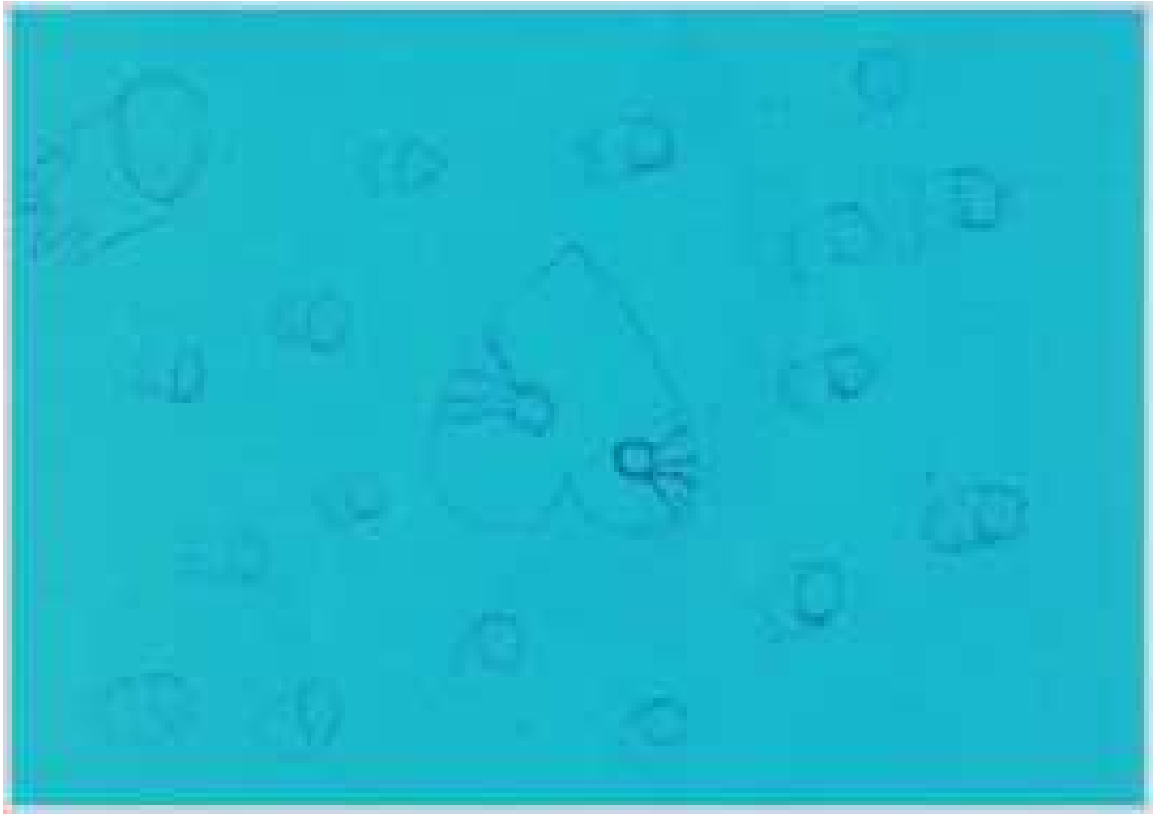


Figura 48: Sem título e curiosamente também sem autor. Sempre digo a eles para escreverem o nome, o que essa pessoa deliberadamente não o fez.

Figura 49:“Maturidade nem sempre tem a ver com a sua idade”. De Luana, também.

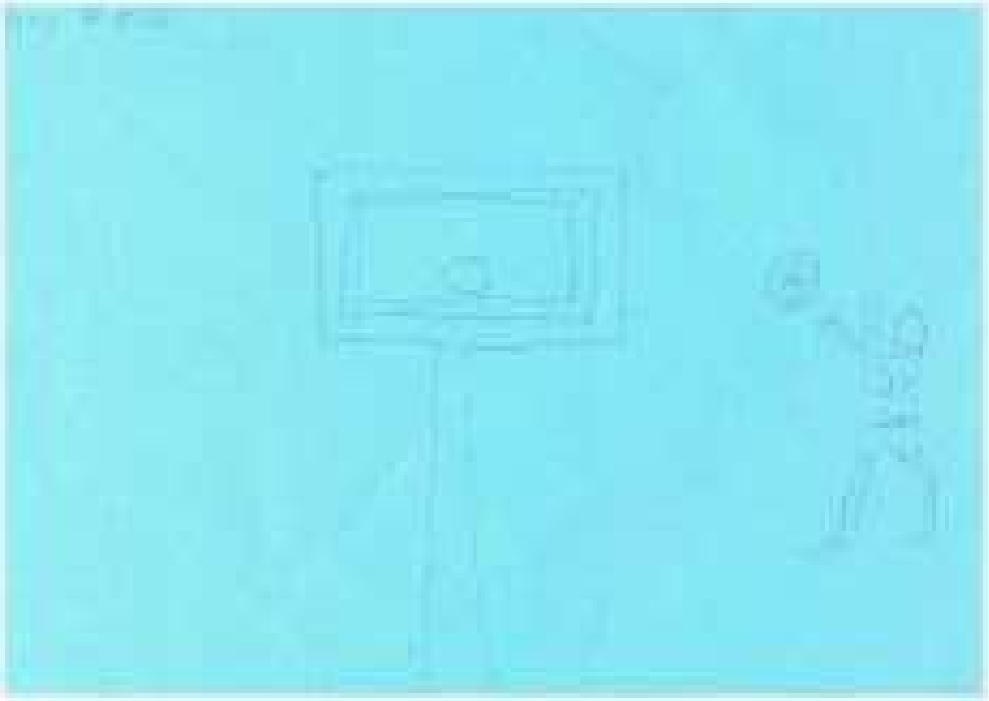


Figura 50:De Fred.

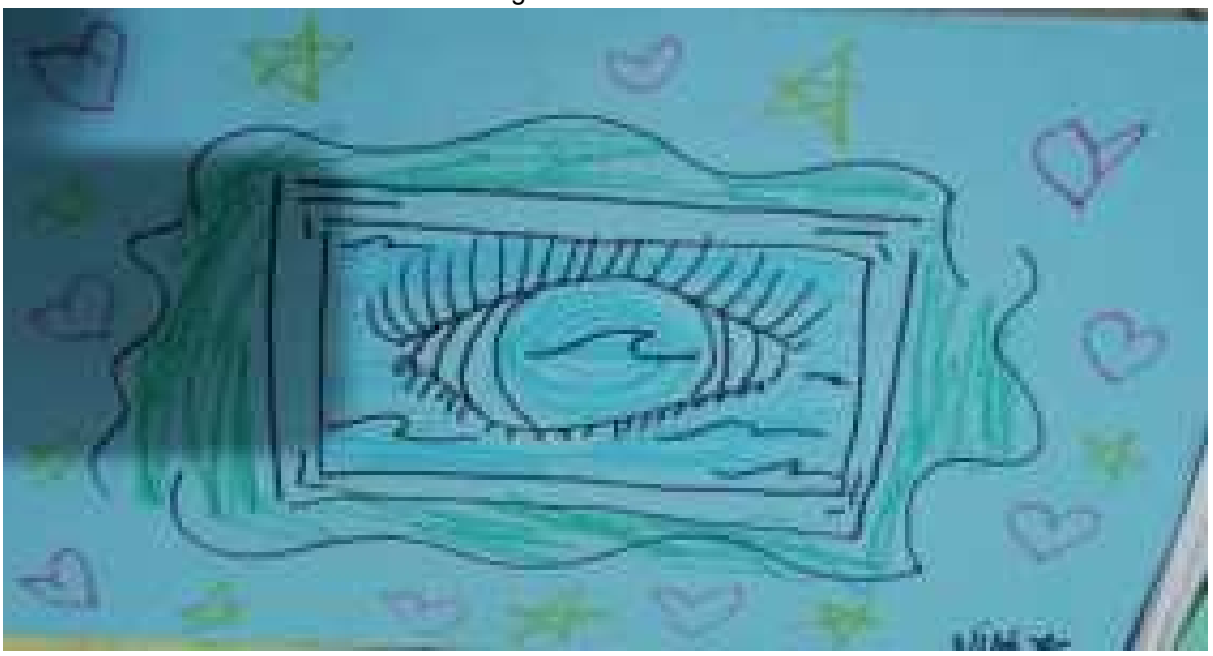


Figura 51:De Nina.

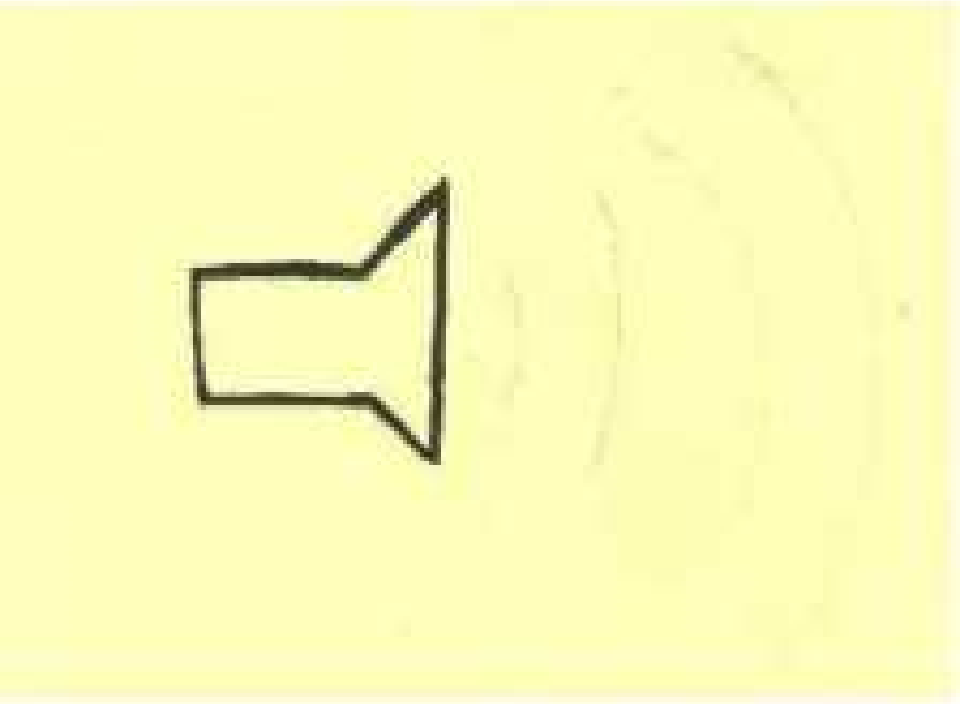


Figura 52:De Tayvonny.

Figura 53:De Rhi. Com lápis e canetinhas coloridas.

Figura 54:De Miguel. Embora muitas das minhas propostas sejam feitas para evitar o “desenho da paisagem típica”, há um capricho estético nesse que salta aos olhos, para mim. Houve troca de materiais para fazer a textura do mar e do céu (giz, contrastado com a caneta). Eu sei, aliás, que Miguel possivelmente desenhou dois amigos dele: Tayvonny e Yohan. Ou, possivelmente, a si mesmo e Yohan.

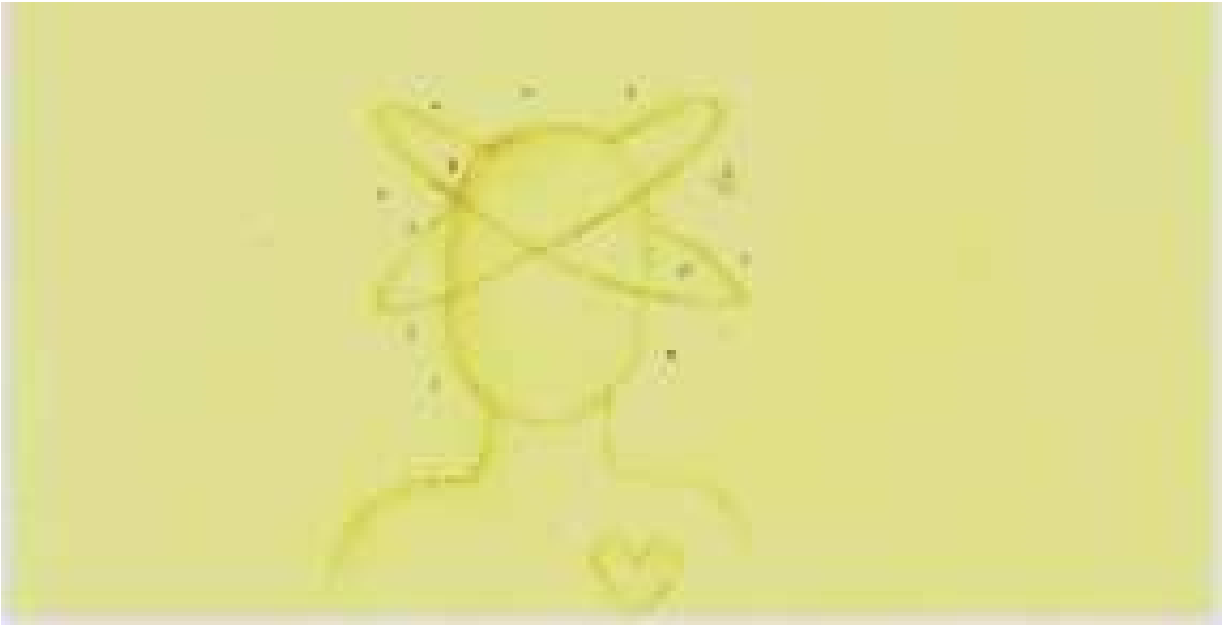


Figura 55:De Fernanda, que faltaria na próxima aula e nunca o completaria.

Figura 56:De Isadora L.

Isadora L. interagiu comigo quando passei por sua mesa. Tivemos uma conversa que terminou com ela dramaticamente subindo os braços à cabeça e falando acusatoriamente “Mas te mostrar o que???” E imediatamente: “Eu **não entendo** as suas propostas!”. Me sinto à vontade quando ela me desabafa isso. Na verdade me sinto feliz que ela se sentiu a vontade de dizer, e diretamente para mim. Ela menciona que acha que gostaria de me mostrar um pato. Cavo um pouco mais fundo com ela até ela me dizer: “Os patos tem duas áreas do cérebro, professora. Uma delas vai dormir e a outra fica acordada. Então os patos conseguem dormir com só uma parte do cérebro.” Ela me conta, seriamente. Eu acho que é específico demais para que seja balela. Mas decido pesquisar depois. Bom, é verdade. Mais tarde, passando pela mesa de Isadora L. ela me mostra o pato que fizera só em um canto da página. Obviamente, usando do azul do papel para transmitir a ideia de uma lagoa. Agora que penso nisso, uma boa execução do realizado e do vazio.

— Porque ele tá de boa, sabe?

— Sim, de boa na lagoa. — Completo.

Figuras 57:A primeira de Laira, e a segunda, de Guilherme, do 9° Roxo.

Guilherme interagiu comigo cerca de 3 ou 4 vezes durante o fazer de seu desenho.

Para me mostrar como estava indo. No início, sua paisagem típica de uma fogueira na praia era o que ele queria me mostrar. Literalmente. Mas ele parecia simplesmente **muito feliz** com o que estava desenhando e me descrevendo, que eu não conseguia conceber desfazê-lo dessa ideia. Fui então, sugerindo elementos que poderiam ser inseridos, mas não diretamente. “Como é que é nessa praia? Tá de dia ou de noite?”. “Tá de noite, tá ventando”. “E como é que se desenha o vento?” “Vou desenhar umas linhas pro vento, então!”. E assim fomos indo, até ele inserir o polvo olhando para a fogueira, o que eu não sugeri e na verdade também não soube em que momento aconteceu. Guilherme parecia muito orgulhoso do que fez, o mais entusiasmado do 9° Roxo de sua própria composição. Mais tarde na aula, enquanto eu conversava com R. sobre a possibilidade de conversa e amostra dos desenhos, Guilherme perguntou a nós: “Vai todo mundo contar e explicar seu desenho?” “Possivelmente, sim.” “Legal!” – Ele soava realmente encantado com a possibilidade.

Figura 58:De Sandra. Ela me explicou que o verso era de uma conta de poesias do Instagram.

Figura 59:De Kame.

Kame me chamou para sua mesa redonda e então me contou uma longa história que envolvia comprar o jogo de Zelda: *Majora Mask* com seu padrasto, em Jundiaí, de um homem que “Parecia o Paul McCartney”. Então, elu considerava que “era isso que achava que queria me mostrar”. Mas então começou a propôr outras ideias. “Talvez. Talvez você só queria muito contar a história.” Comentei. Porque não queria que sentisse pressão de desenhar todos os elementos daquela história após contada. Mas bom, Kame desenhou.

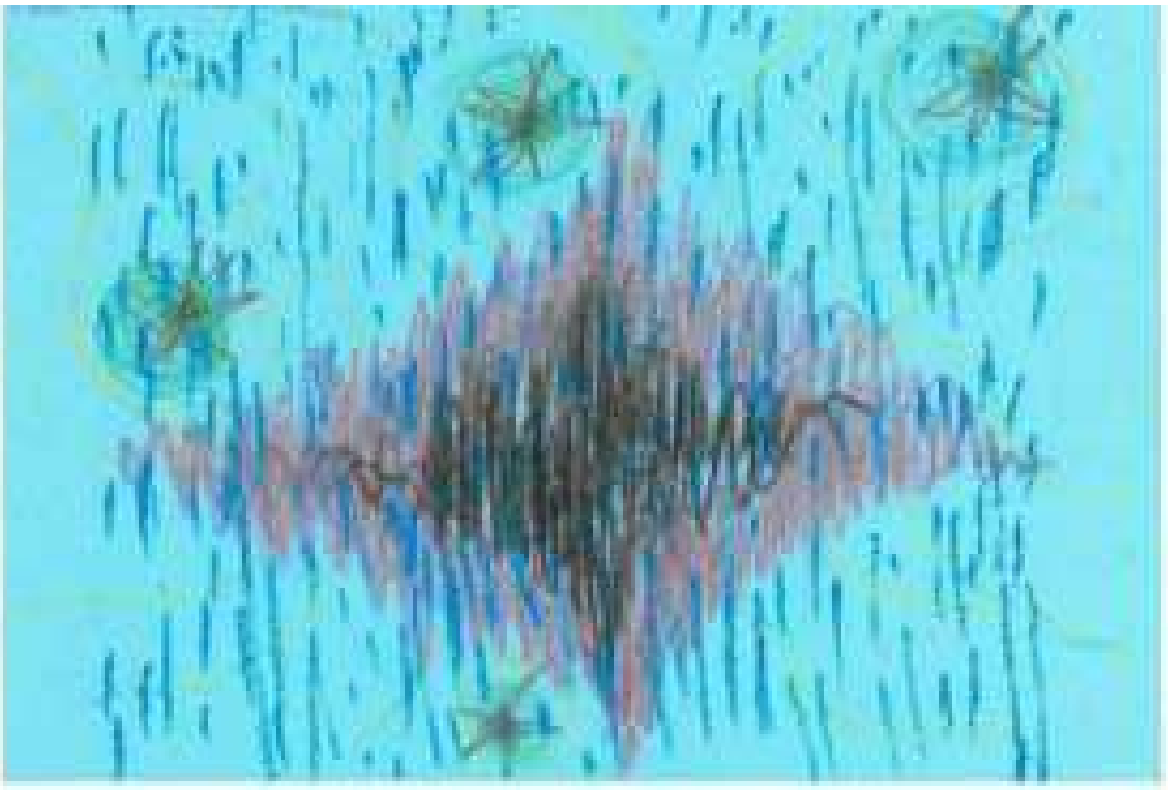


Figura 60:De Nin.

Figura 61:De Kai, do 9° ano Roxo.

Figura 62: Este ficou sem nome. Do 9° Roxo.

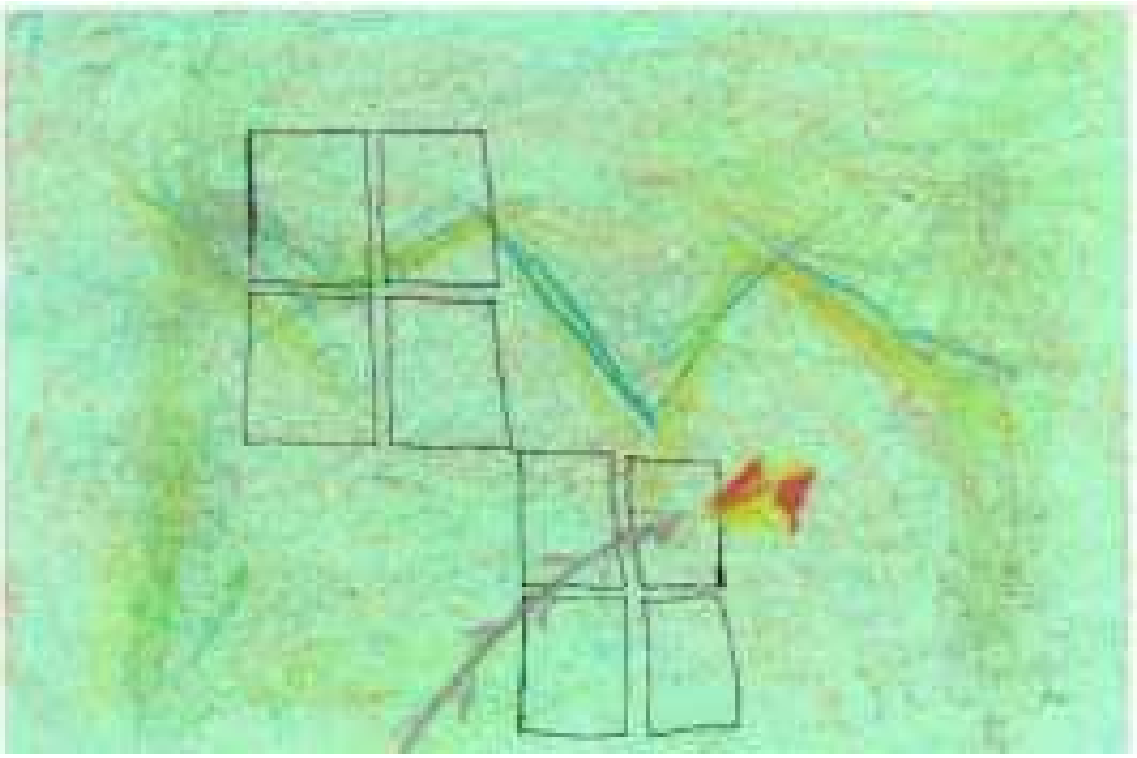


Figura 63: De Arthur. Tive apenas uma breve interação com Arthur na qual ele me perguntou se “ele estava fazendo certo e podia fazer desse jeito”. Me encantei com sua composição final.

Quem levou esse desenho à minha atenção não foi seu próprio autor, Arthur, mas sim Guilherme, que parecia também encantado com a composição de Arthur e queria que eu visse. “Mas por que ele entregou?” Questiono Arthur que está na minha visão. “Não sei!” — Arthur, atrás de Guilherme, se aproxima. “Deve ser porque ele tem muito orgulho do que você fez.” Arrisco. “É mesmo!” — Guilherme confirma e os dois juntam os braços por sobre os ombros um do outro, sorrindo, na minha frente.

Figura 64: De Apolo. O que ele queria me mostrar era Arthur sendo transformado em um pombo. Cuidei de perguntar se Arthur estava ok com isso e a mesa redonda, junto com Arthur, disse que estavam. Bom, dispensa comentários. É simplesmente genial.

Mas nem tudo transcorreu tranquilamente.

Durante a aula do 9° Verde, minutos após terminar a apresentação e fazer a proposta, percebo que Iago, olhando para sua folha de sulfite colorida, teve um súbito momento de inspiração que ele não pôde conter. O observando, foi claro isso para mim. Ele se levantou, enquanto todos estavam já há muito sentados, e tentou sair do ateliê por um dos portões da sala que dá para a área Verde de parquinho, do lado esquerdo do ateliê. O professor R., então, o conteve, e não o deixou sair. Uma altercação quase física ocorre. Iago tenta tirá-lo da frente petulantemente e R. se vê obrigada a quase segurá-lo. Então, R. começa a gritar com ele coisas como “Não!” e “Não vai!”. A altercação ocorre por um tempo. Eu me movo para intervir, embora não saiba bem o que vou fazer. Quando chego nesse canto da sala, parece que Iago está prestes a chorar. Ele tem de 14 a 16 anos, então chorar é humilhante. Ele explica para mim que sua intenção é “pegar umas folhas”, porque tinha a ver com o que ele “queria me mostrar.” Não lembro que tipo de conversa tenho com o professor, mas é no sentido de deixá-lo. É importante para a proposta. Iago sai

eventualmente e rapidamente pega algumas folhas, mas não sem o professor criticá-lo e criticar sua atitude. Iago volta para a mesa, com as folhas, mas parece inevitavelmente chateado, agora. Eu estou passando por diversas mesas e não sabendo bem em que parte do meu cérebro pôr o que aconteceu. Quando passo pela mesa de Iago, ele está com a cabeça baixa e total e completamente desmoralizado. É nítido. Pergunto de seu projeto, mas ele responde quase sem palavras, e com um dar de ombros. A partir daquele momento, ele não se move mais para fazer qualquer coisa em sua folha, e não entregaria nada para mim. A súbita inspiração que eu o vi ter, fora perdida. Falta na aula seguinte, embora o irmão gêmeo não falte. Conversei com o professor R., algumas semanas depois daquilo e pus que um dos aspectos que qualificou aquilo como a violência tão clara que era, era que nós dois sabíamos que Iago gostava muito dele.

Capítulo 2: O código e a Reprodução

> "(...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. Em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação." Silva, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo. 2009. Pág.77

> Suas [dos economistas] interrogações sobre a relação entre a "aptidão" (ability) para os estudos e o investimento nos estudos provam que eles ignoram que a "aptidão" ou o "dom" são também produtos de um investimento em tempo e em capital cultural" Bourdieu, Pierre. Os três estados do capital cultural, 1979.

Em certo ponto que se prolongou por quase abril inteiro, eu passei por um processo que descrevi para amizades como "talvez eu esteja pirando". Na superfície, fiz tudo como deveria fazer. Cumpri minhas horas na Amorim, em observação, e fiz minhas leituras e fui à fisioterapia durante a noite e participei de reuniões do RP e li Paulo Freire, concomitantemente a trabalhar 4 horas por dia, todos os dias, em meu estágio remunerado, para pagar o aluguel em SP. Uma vez que meu processo de TCC todo certinho e que eu acreditava estar encaminhado, que era "ensinar a fazer

quadrinhos” fora desmontado, eu me via olhando profundamente para mim, procurando o que fazia sentido para mim e descobri, com surpresa, que as coisas não estavam fazendo sentido. Se um sistema de educação de Artes me trouxe tanta dor, então o que é que eu estava fazendo, seguindo por ele e entrando numa jornada no qual me tornaria meu próprio algoz? Assistir a Breno desenhar era ambos, edificante e perturbador, porque ele não precisava de mim ou de qualquer professor para fazer Artes, então me pareceu que nós só estávamos lá para forçar a ele nossos próprios padrões, sociais, organizacionais e estéticos. Ele jamais pedira por isso. Então, eu não conseguia acordar cedo e eu não conseguia levantar e eu não conseguia chegar à Escola há tempo, e eu não conseguia acreditar no meu próprio poder de intervenção por sobre um espaço, um tempo, alguém. Apesar de que o que tinha me feito gostar da Licenciatura, durante o período da pandemia, era que finalmente estávamos falando de agência e intervenção em relação à sociedade e não de algo muito descolado de tudo que vivíamos em tempos fascistas, como tentar montar um ateliê de gravura no banheiro da sua casa ou estudar o neoconcretismo que Ferreira Gullar inaugura junto com artistas pertencentes às elites do Rio de Janeiro, durante um jantar na casa de Lygia Clark, no qual ao final uma mulher que limpava a casa dela, limpara uma peça de papel que ela começaria a inaugurar como “os bichos”. Então, o bacharelado passara 6 anos sem fazer muito sentido para mim, e não me refiro às palavras, ou textos ou técnicas ou críticas, isso tudo eu entendi, mas sem fazer sentido com o mundo que eu habitava, que era mesmo a própria USP, e o CRUSP. E agora, enquanto eu olhava para os planos de aula que tecia para Breno, e me suspeitava de uma espécie de traição, como se eu fosse um vigia para orientar esse menino a como agir normativamente, de cima para baixo, a Licenciatura passara a não fazer sentido, também.

Aula 3 na Amorim - Preparação

> Um mundo sem erro ou equívoco, um mundo sem opção. O erro e o equívoco implicam aventura do espírito. Não se dão onde não há espaço de liberdade. Só há erro quando o sujeito que erra tem consciência do mundo e de si no mundo, com ele e com os outros.
>
> Só há erro quando o sujeito que erra pode saber que errou porque sabe que sabe e que não sabe, processo em que, afinal, o erro é uma forma provisória de saber. Freire, Paulo. À sombra desta mangueira, RJ, 2015, pág.81.

Muitos dos dois nonos anos não tinham terminado sua proposta “do que queriam me mostrar” e muitos tinham. Ritmos diferentes. O que significava então, que eu faria uma aula com conteúdo para todos, mas que deveria propor uma atividade para os que já terminaram. Dentre as interações que tive na aula “do que você quer me mostrar”, muitos deles ficaram ansiosos com desenhar por si só novamente, voltaram a desenhar formas determinadas, como mandalas e flores, e bem pequeninas, fazendo resultados óbvios e não interessantes. Francisco, do nono Verde, inclusive voltou a dizer que “não gostava de desenhar”. “É? Você não gosta mais de desenhar?” Literalmente só se passara uma aula na qual ele se divertiu em desenhar, gritando os nomes dos itens do ditado. “Não, professora, eu gosto quando você diz o que é pra desenhar e daí a gente ffuuuuuushhh, vuuuushhh, vuuuuussssshh”, ele imita a mão gesticulando num gesto de desenho rápido. É, quando alguém te diz precisamente o que fazer, né? De fato, deixa tudo mais fácil. O ritmo do ditado faz jorrar uma produção, mas após isso, como fazê-los decidirem com propriedade esse se aventurar na folha, na busca de uma imagem importante para eles?

Eu preparo um power point que vai conter Mira Schendel e sua obra “Ondas Paradas de Probabilidade”. Assim como Basquiat, se tratam de artistas que conhecera antes de entrar no CAP. E artistas que usavam de palavras, de maneira visual, as recontextualizando em seu código. E assim como Basquiat, tive a chance de ver a obra em questão reproduzida numa exposição, enquanto cursava o bacharelado. Nessa obra, a mediadora, uma estagiária do SESC me contou em detalhes sobre a obra de Mira Schendel na bienal do boicote e de como a obra contava com a inscrição de Reis 19:11,12[14] na parede. “Um leve sussurrar”. Gosto que Mira Schendel tem obras que re-contextualizam o próprio texto e as palavras, em si. Eu estava, de pouco em pouco, introduzindo-os a uma ideia que insisto, mas que é complexa: a de que palavras e textos, apesar de terem significado imbuído em nossos códigos, podem ser esvaziados desse significado e recontextualizados

[14] As traduções e versões para os versículos de – 1 Reis 19:11,12 variarão em palavras, mas a versão que escolhi foi assim: “E lhe disse: saia e suba nesta montanha /perante a face do Senhor.
Eis que passava o Senhor, /E um grande e forte vento quebrava as montanhas e rasgava as rochas, diante do Senhor. / Mas o Senhor não estava no vento.
Do vento veio um terremoto./ Mas o Senhor não estava no terremoto. /E depois do terremoto, veio um fogo. / Mas o Senhor não estava no fogo.
E depois do fogo veio a voz de /um suave sussurrar”.

em diferentes leituras. Eu queria isso porque esse saber é valioso de se ter como ferramenta, enfrentando o ritmo para o qual se olha para o tanto de imagens e palavras recontextualizadas que chegam em você através das tecnologias, em geral. Eu queria isso, também para uma atividade de avaliação que eu visionava no futuro, mas que ainda se fazia vaga.

Interlúdio – João

João é monitor de inglês no meu estágio — bacharelando de Letras - Inglês, que não abriu a licenciatura ainda — e, é claro, ele fará a dinâmica. Ele me diz algo muito curioso, diferente do que demais estudantes tinham me dito. Que ele “gostava de desenhar mas odeia quase tudo que desenha”.

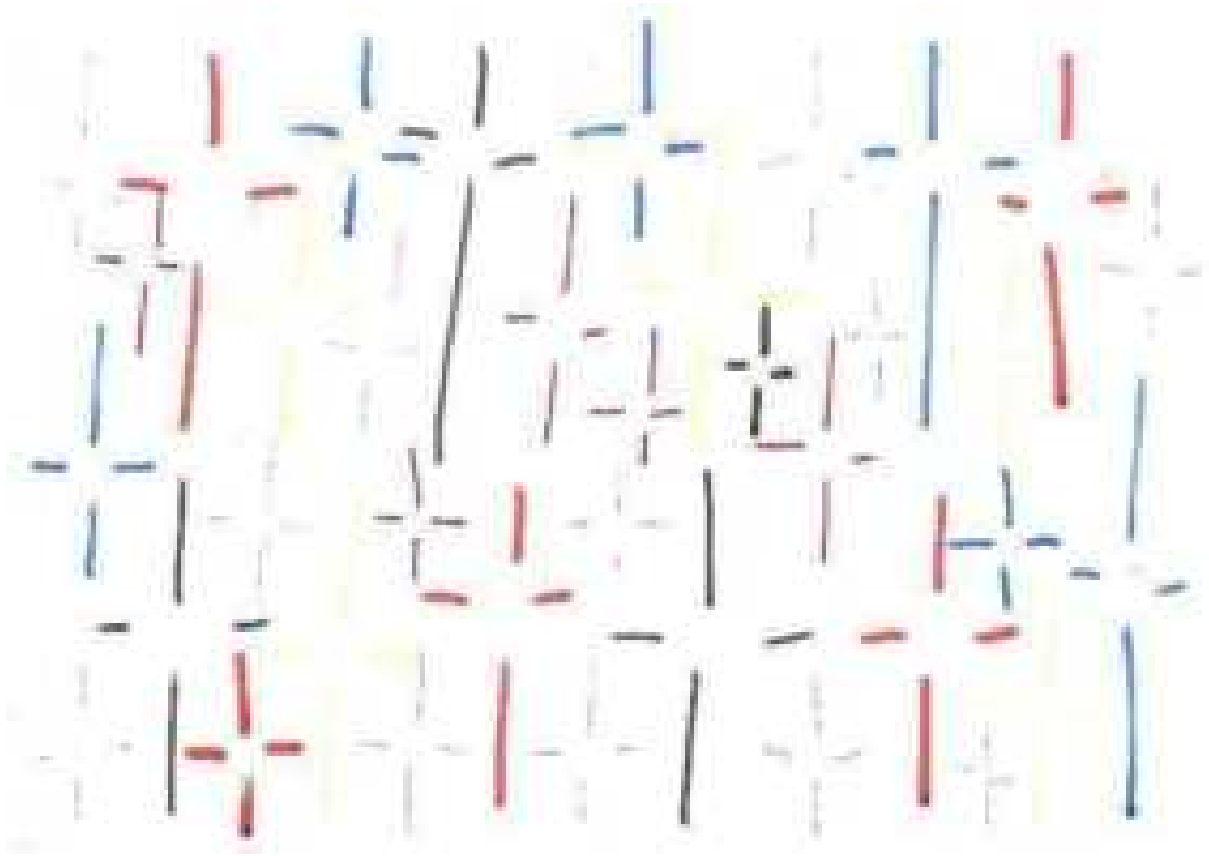


Figura 65:Aquecimento de preenchimento da folha A3: João.

Mais uma vez contávamos com as canetas do escritório. Durante o ditado, João toma o cuidado de trocar suas cores, mesmo com pouco tempo de cada item.

Figura 66: O ditado de João. Seu autorretrato está no centro.

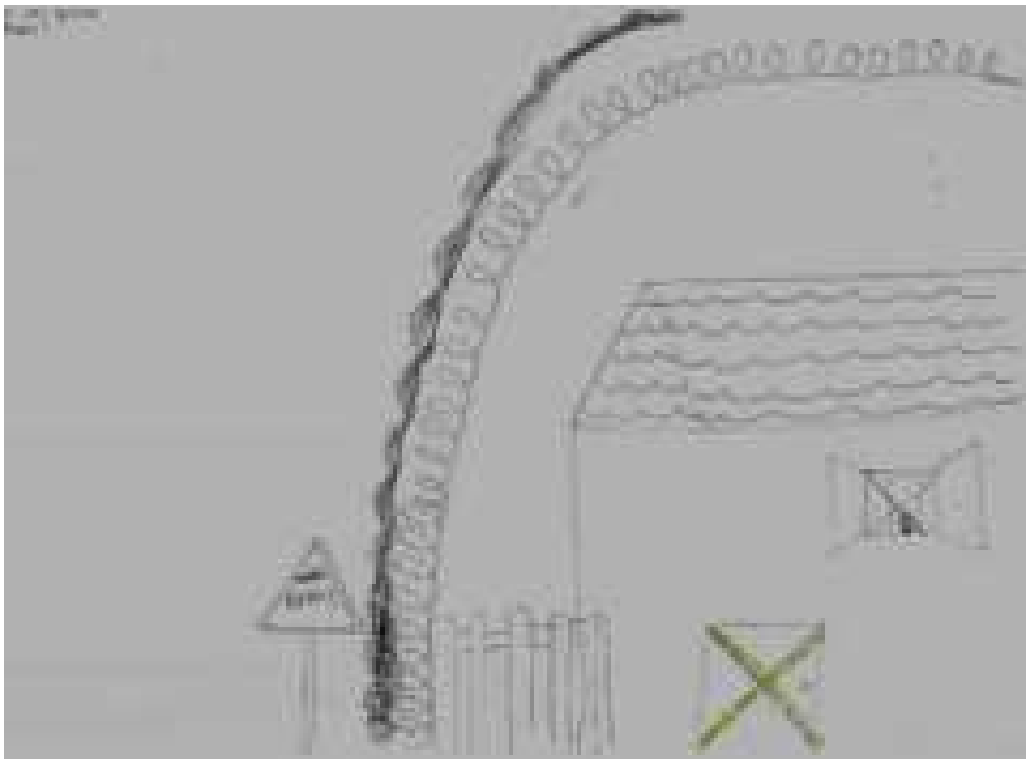


Figura 67: A resposta de João para o que ele “queria me mostrar”. Ele usou de caneta preta e marcador amarelo para as faixas na porta.

O “hora da história” de João foi meu ensaio de conteúdo sobre Mira Schendel. Após isso, analisei sua composição, apontando que a figura na janela poderia ser tanto uma flor solitária, quanto ele mesmo, uma representação pequena de si. Ele me diz algo como “eu pensei nisso também, quando vi”, confirmando ambas as interpretações de alguma maneira, apesar de que ele desenhou intencionalmente apenas uma delas. Elogiei a hostilidade que ele transmitira ao desenhar os barbantes e fios. Me mantive apenas no que ele tinha desenhado e não ousei analisar o que estava saindo dali, além da mensagem mais clara, e o ouço, principalmente. Algo curioso, que mais tarde notaria é que ambas as “almas” de Gustavo e de João, são similares às figuras humanas do estilo de Keith Haring. Não cheguei a confirmar se conheciam esse artista. João se abre comigo sobre “não conseguir se abrir”.

Acreditei que esse seria o fim. Parecido com o exercício que fizera com Gustavo.

Mas duas semanas depois, João desceu de sua sala até o escritório onde trabalho e me disse que me fez um zine!

Eu mal posso acreditar, porque é uma prova sólida — além da minha satisfação em ver que meus colegas de estágio tem desenhado mais em suas folhas de rascunho deixadas pelo escritório — de que alguém que passou por essa atividade, decidiu por conta própria e sem qualquer outro incentivo meu além da aula, dedicar seu tempo desenvolvendo sua arte! Também me impressiona que é um zine! João e eu, que em geral não somos tão próximos, jamais falamos sobre zines.

Figura 68: Zine de João, escaneado: capa e primeiras páginas.

1° página, capa: “As coisas que eu não posso te dizer.”
2° e 3° página: “Quero gritá-las do topo do prédio mais alto de São Paulo. De lá eu gritaria que:” E então, há um amontoado de gráficos desenhados, ilegíveis.

Figura 69: Zine de João, escaneado: 4° e 5° páginas.

4° página: “E se, por acaso, você passasse por lá, nada ouviria.”
5° página: “Eu esperaria você passar para que nenhuma das palavras caísse na sua cabeça como uma bigorna e te esmagasse”

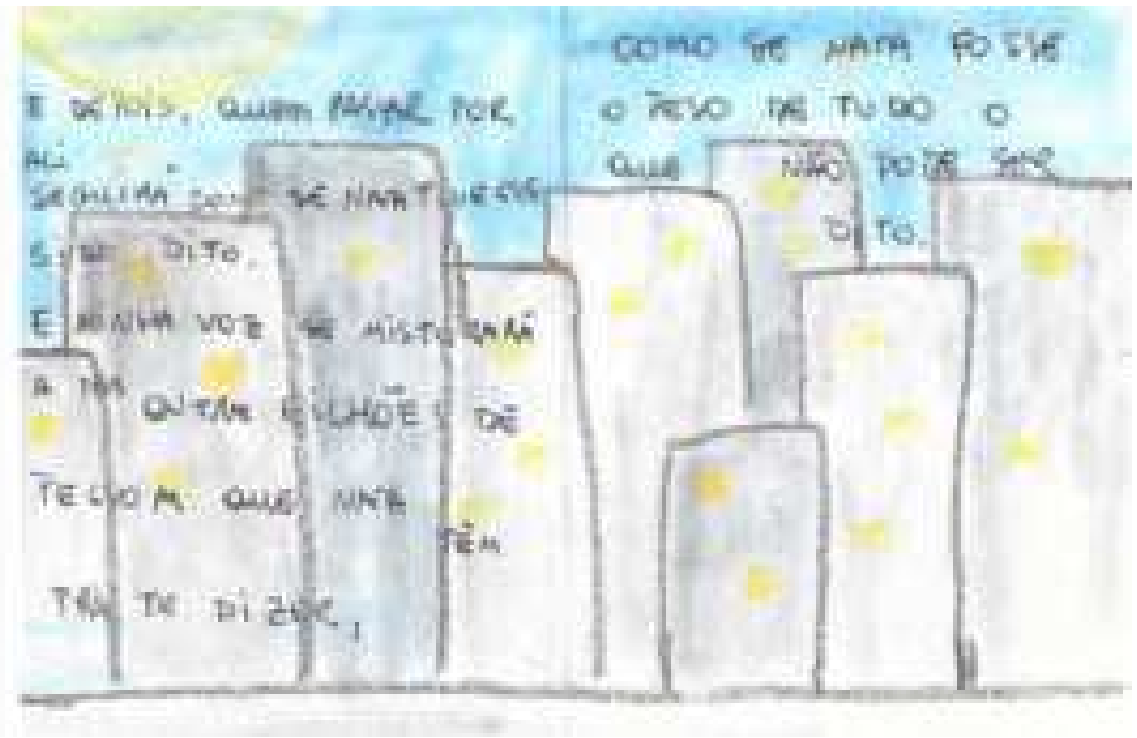


Figura 70. Zine de João, escaneado: 4° e 5° páginas.

5° página: “E depois, quem passar por ali, seguirá como se nada tivesse sido dito. E minha voz se misturará a mais outras bilhões de pessoas que nada tem pra te dizer.”
6° página: “Como se nada fosse o peso de tudo o que não pode ser dito.”

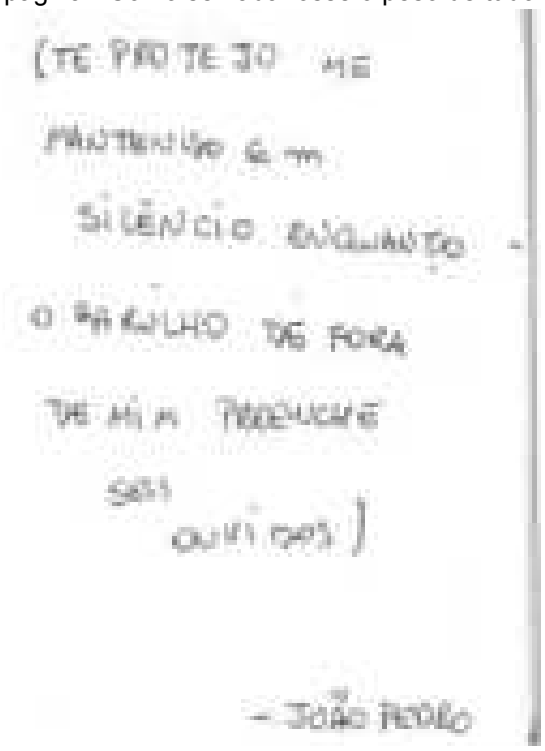


Figura 71. Zine de João, escaneado: última página.

7° página: (Te protejo me mantendo em silêncio enquanto o barulho de fora de mim preenche seus ouvidos) - João Pedro

João fez um manifesto! Um manifesto advindo de sua própria depressão e ansiedade social, mas ainda assim. Elogiei profusamente as soluções visuais, nas primeiras páginas e então como o panorama da cidade dentro do zine muda, do dia para a noite, com as janelas dos prédios acendendo. João diz que embora o zine tenha sido feito tecnicamente para mim porque foi feito a partir da proposta “o que você quer me mostrar”, que ele é quem vai ficar com o zine. Nas semanas seguintes, tive de lembrá-lo que eu precisava escanear o zine, do qual ele ficou apegado. Ele comentou ao final da atividade da minha aula, que como meu aluno, esse foi um jeito de aprender a amar seus próprios desenhos. Achei a frase tão forte e final, que não inquiri mais.

Aula 3 na Amorim - Erros

— O que é que a gente vai fazer, hoje?! – Guilherme, do 9° Roxo, parecia mais uma vez, entusiasmadíssimo ao entrar no ateliê de Artes, de uma maneira que, se fosse no Ensino Médio, eu desconfiaria ser irônica.

— Hoje, nós vamos errar! — Respondo, tentando equivaler à mesma energia.

— Errar? Como assim? — Uma pergunta perfeitamente cabível, que eu queria que o nono Verde tivesse feito, porque acendeu uma lâmpada em minha mente.

— Errar é quando a gente tenta fazer alguma coisa e daí falha no meio do caminho! — Defino.

— Nossa, professora, eu sou muito bom nisso! É nisso que eu sou bom! — Ele responde, imediatamente. Quando tive um diálogo similar com o Nono Verde, mais cedo, Miguel e Tayvonny responderam algo como “Errar, professora? Eu não sei errar. Tudo que eu faço é perfeito.”

— Vocês conhecem Mira Schendel? — Eles não a conheciam em nenhuma das turmas. Contextualizei-a como brasileira-suíça, judaica, naturalizada após refúgio durante a segunda guerra. Confessei a eles que não tinha paciência para Mira Schendel, na idade deles. Porque ela, num período tardio de sua vida, insistira para que um de seus assistentes de ateliê que aquilo que queria transmitir, era o rastro quase imperceptível de nuvens atrás de um avião. “Iiixxiiiiiii”, vem um dos

comentários. Adiciono que, o que eu não sabia na idade deles, era que ela estava perdendo a visão durante aquele tempo. Era da Mira usar materiais transparentes e frágeis, como papel de arroz, lápis claro, em sua busca por tentar transmitir algo específico. Uma sensação específica. Pergunto se sabem o que é uma instalação. Rafaela diz que não. Uma instalação é uma obra que intervêm no espaço, não é só que ela tem 3 dimensões, como a escultura, mas que ela muda o espaço no qual está posta. Descrevo, então, as ondas paradas de probabilidade para eles, antes que a vejam no projetor. "É difícil visualizar?" — pergunto após a descrição. Alguns fazem com a cabeça, que não[15]. E então eles finalmente a vêem.

Após verem as ondas paradas de probabilidade, eu mostro num slide o versículo que vinha na parede. "Naquele tempo, não tinha celular ou QR code. Então, Mira Schendel tinha que contar que alguém tivesse curiosidade o bastante sobre aquilo, para descobrir o que era depois." Aponto que não falaremos de religião agora, que é um assunto inesgotável, mas que apesar de haver o versículo de Reis como parte da obra, Mira Schendel não era cristã. Peço para lerem, o que, para minha surpresa, a mesa redonda de Miguel, Yohan, Tayonni e Evelyn o fazem. Em seguida, eles vêem esses rascunhos de Mira Schendel, abaixo. Peço para lerem, também, o que o fazem rapidamente. Me lembro deles estranhamente focados nessa aula. Pergunto para que os rascunhos são. Há reflexão no nono Verde e nenhuma tentativa, mas Kame e Nin do nono Roxo, debatem: "Devia ser uma coisa… pra ela pôr tudo o que ela sentia de uma vez, assim. Tipo, tudo." "Uma extravasão." – pontuo. "Eu acho que não." – Kame disputa Nin. "Eu acho que os rascunhos são parecidos com as obras dela. Eu acho que deviam ser rascunhos pras obras dela." – Kame está com Mira Schendel aberta em seu google images no celular. Fico impressionada, embora não transpareça, que ambos os comentários são feitos em bom tempo de aula e seriamente. E ambos podem ser verdadeiros. Mas Mira Schendel nunca iria conseguir transmitir certas coisas que tentava transmitir pelo lápis e papel, como dava para ver pelos rascunhos. "Ia sempre estar falho. Ela não ia chegar lá, porque precisava de outro material. Por isso ela chegou no limite do papel, até a ponto de rasgar." – Eu termino: "Então, hoje, para quem já terminou o desenho da aula anterior, a proposta é cometer erros nessas folhas de

[15] Ondas paradas de improbabilidade, de Mira Schendel, uma obra de 1969, que estreou na "bienal do boicote", é feita com milhares de fios de náilon transparentes, suspensos do teto até o chão, acompanhados de uma inscrição na parede que diz: "Reis 19:11,12".

papel reciclado, que não tem custo algum.” As folhas de papel reciclado foram presente de alguém que gostou de xilogravura bem menos do que eu.

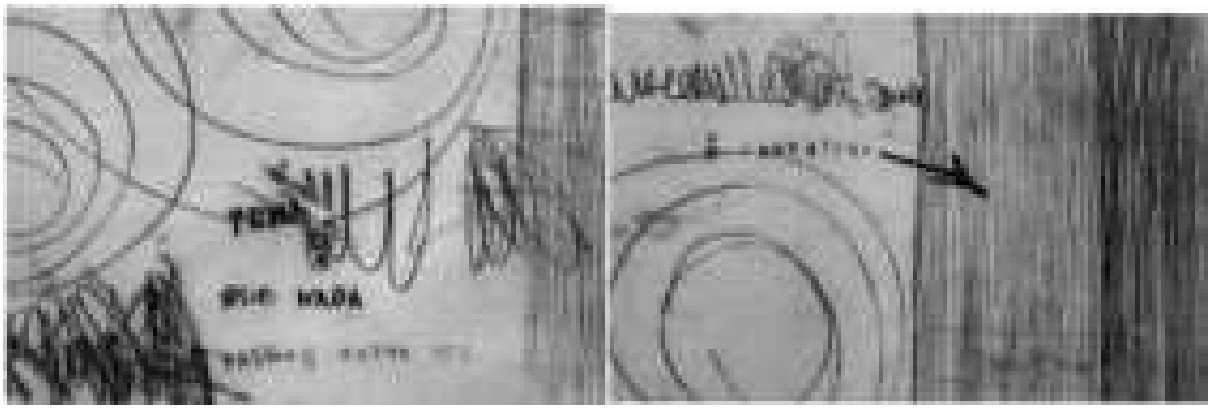


Figura 72. Rascunhos de Mira Schendel, que pedi para os alunos “lerem”, também. Fotografia de Aline Dias[16].

Talvez eu esteja descrevendo essa aula de uma maneira confusa, mas saiba que o que eu planejava para ela aconteceu, que foi onde os alunos mais produziram e mais ambiciosamente, além do ditado. Saiba também que eu me sentia bem presente nessa aula, e não fui a única. Não sei se foi o clima, mas alunos colaboraram e participaram, e que em certo ponto da aula, a turma, principalmente o nono Roxo, estava se integrando sobre a proposta uns com os outros:

— Errar é fazer sem a borracha, né? É fazer erros sem apagar? — Nenhuma dessas frases eu tinha dito, mas confirmei para Laira. Se foi assim que ela interpretou, eu não me incomodava. Ela estava querendo se desafiar.

— Você nem errou! — Malawa do 9° Roxo estava em certo ponto rondando as mesas, também — No que é que você errou aqui? — Ele apontava para os desenhos de Laira. — A anatomia aqui no ombro está ruim! — Laira respondeu. Eu nunca tinha visto os dois interagirem na minha aula. — Ela é artista, que chique. — Comento dela e de seus desenhos.

Durante o nono Verde, parecem entusiasmados com as possibilidades, me perguntando: “Professora, posso rasgar a folha?” “Pode.” “Pode amassar a folha?” “Pode.” “Mesmo depois de ter feito o desenho?” “Mesmo depois, você é o artista.”

De qualquer maneira, os “erros”:

[16] Na série de rascunhos, está escrito: “pena, que nada, rasgou outra vez” e no segundo: “é cansativo”. Acessível em: https://www.artecapital.net/exposicao-411-mira-schendel-mira-schendel

Figura 73, de Francisco.

Francisco chegou até mim mostrando esse desenho com uma insegurança no olhar e na voz, ao mesmo tempo que falava sorrindo: “Olha, professora, olha, olha! Tá tudo errado, né? Olha só como eu errei!”. Eu pego a folha cuidadosamente e digo, séria: “Eu gostei muito desse desenho.” Levo ele até seu desenho anterior, o qual ele não terminara e fora muito cuidadoso e inseguro com “o que parecia” e digo: “Esse desenho é bom também, mas esse aqui está cheio de hesitação.” Eu tinha incentivado Francisco a terminá-lo, mas ele não pegou o desenho de volta. “E esse aqui está cheio de energia.”. Concluo com o desenho acima, na mão. Ele está olhando para a folha. Ele faz que sim, com a cabeça. Ele raramente fica silencioso.

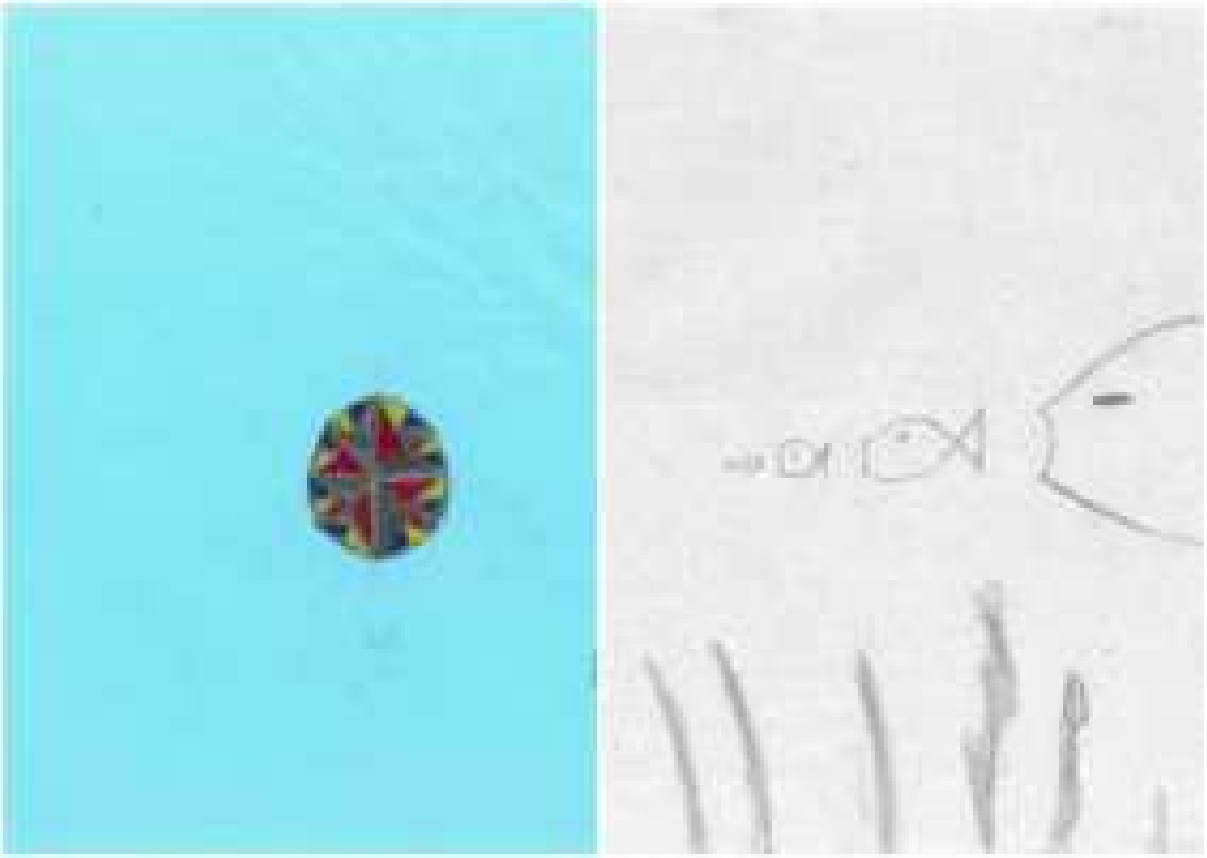


Figura 74. 1° proposta e “o erro” na folha reciclada. Da mesma aluna.

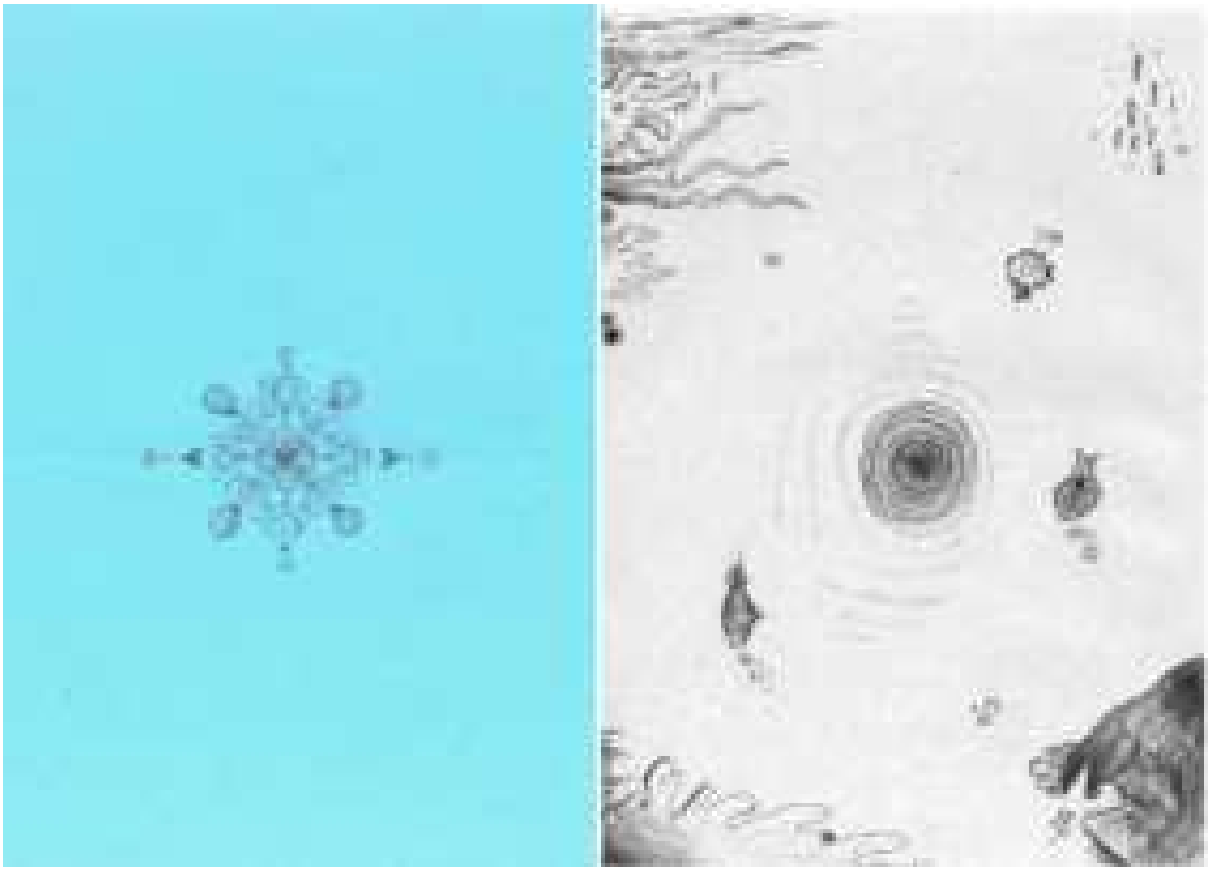


Figura 75. Da mesma aluna. Os alunos sentados em certa mesa redonda devem ter influenciado uns aos outros, com o tema marítimo.

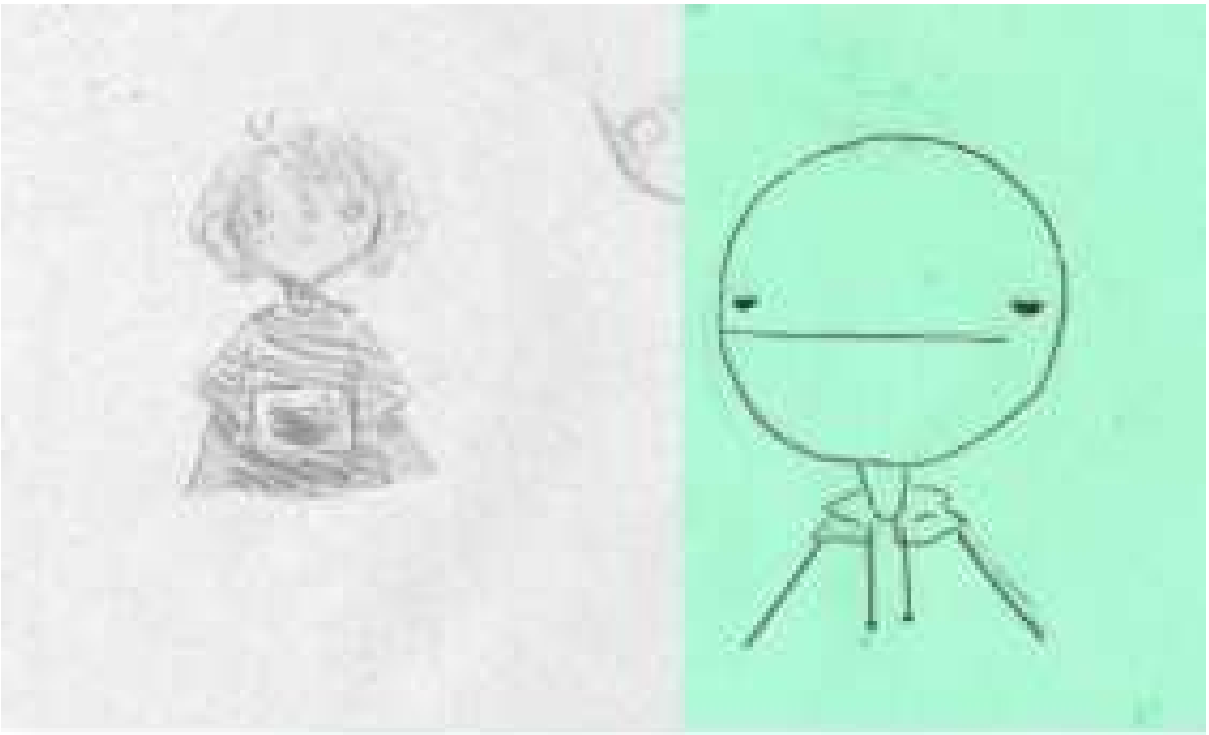


Figura 76: De Sofia. Papel reciclado representa a proposta dos erros. Papel colorido: a 1° proposta.

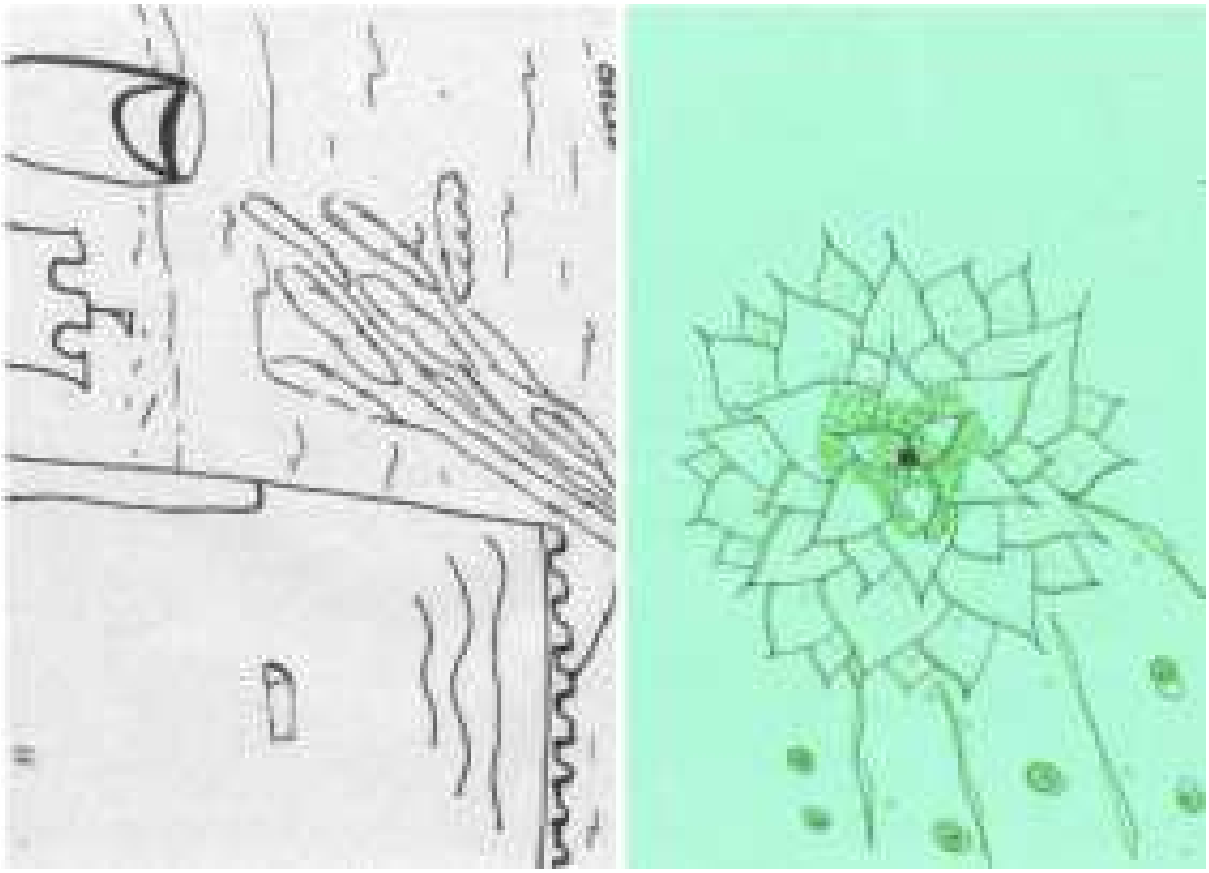


Figura 77: De Evelyn.

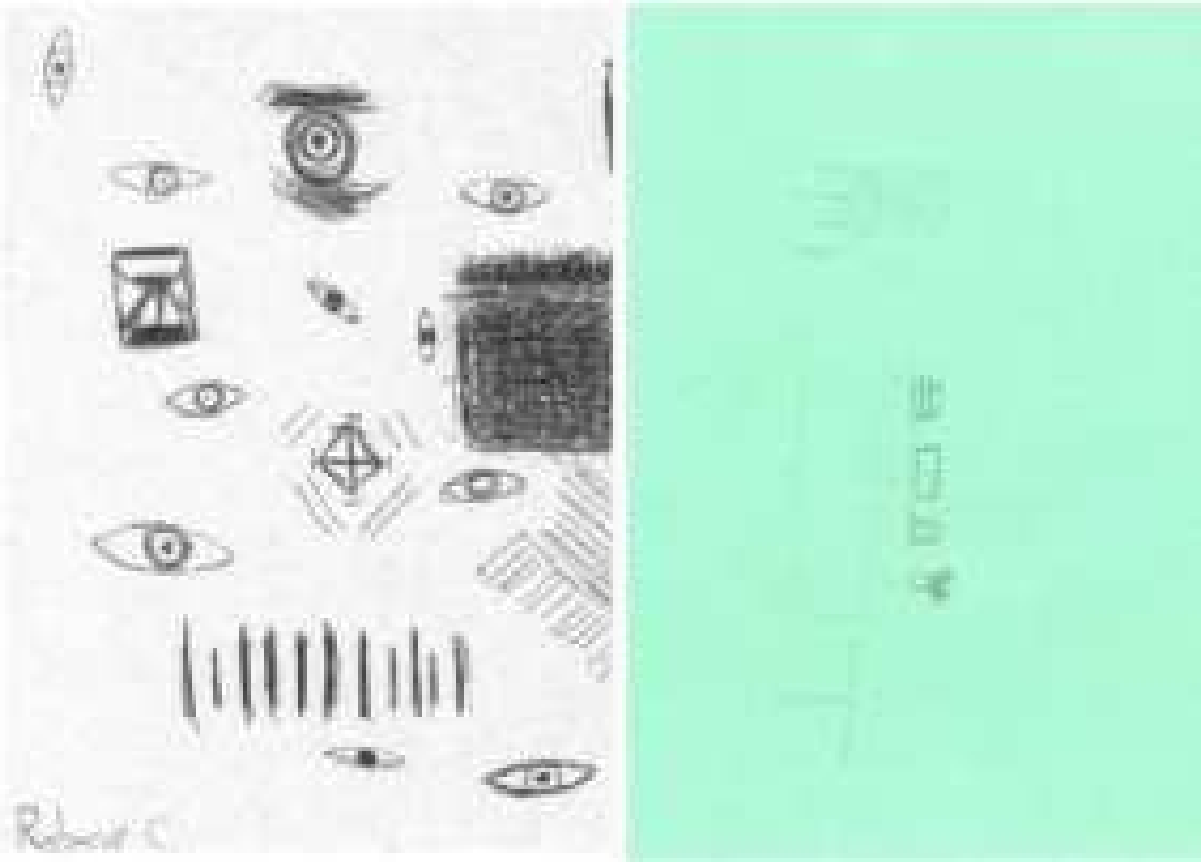


Figura 78: De Rebecca.

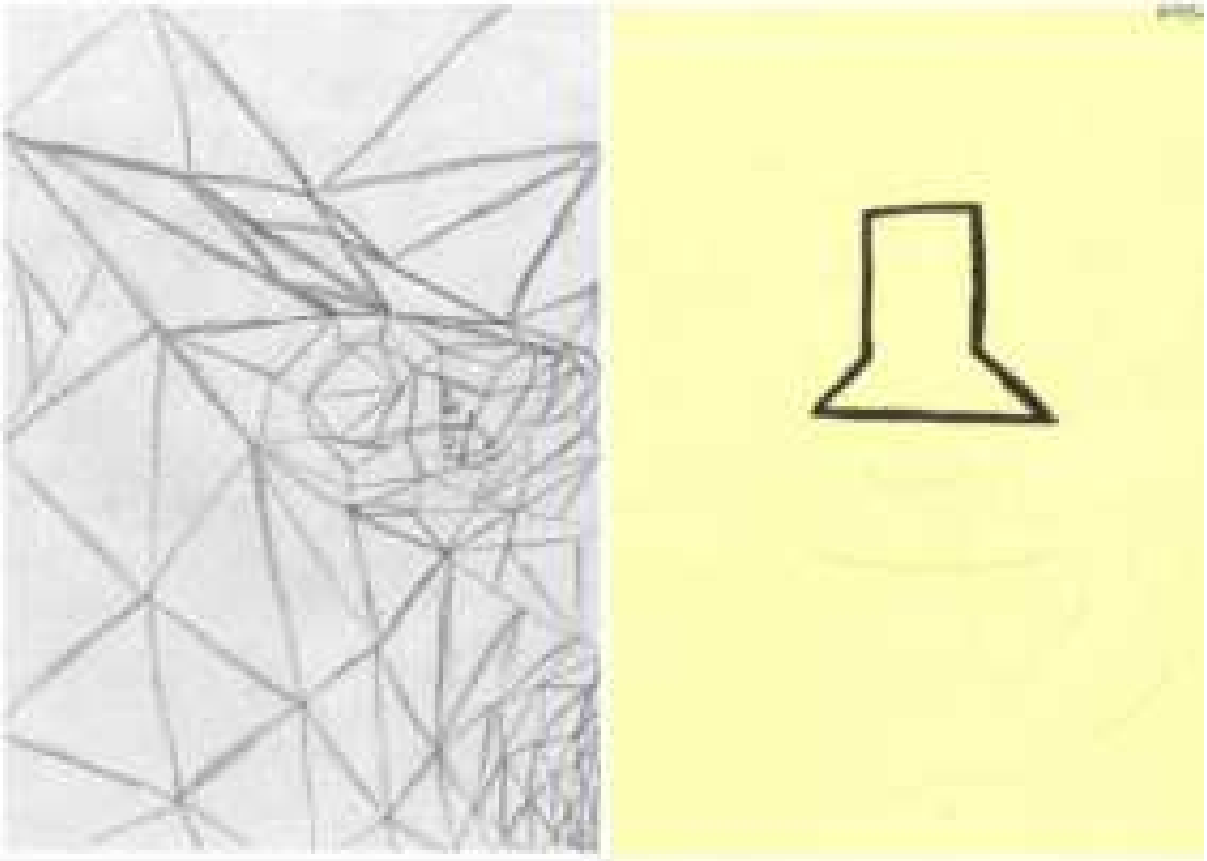


Figura 79: De Tayvonny.

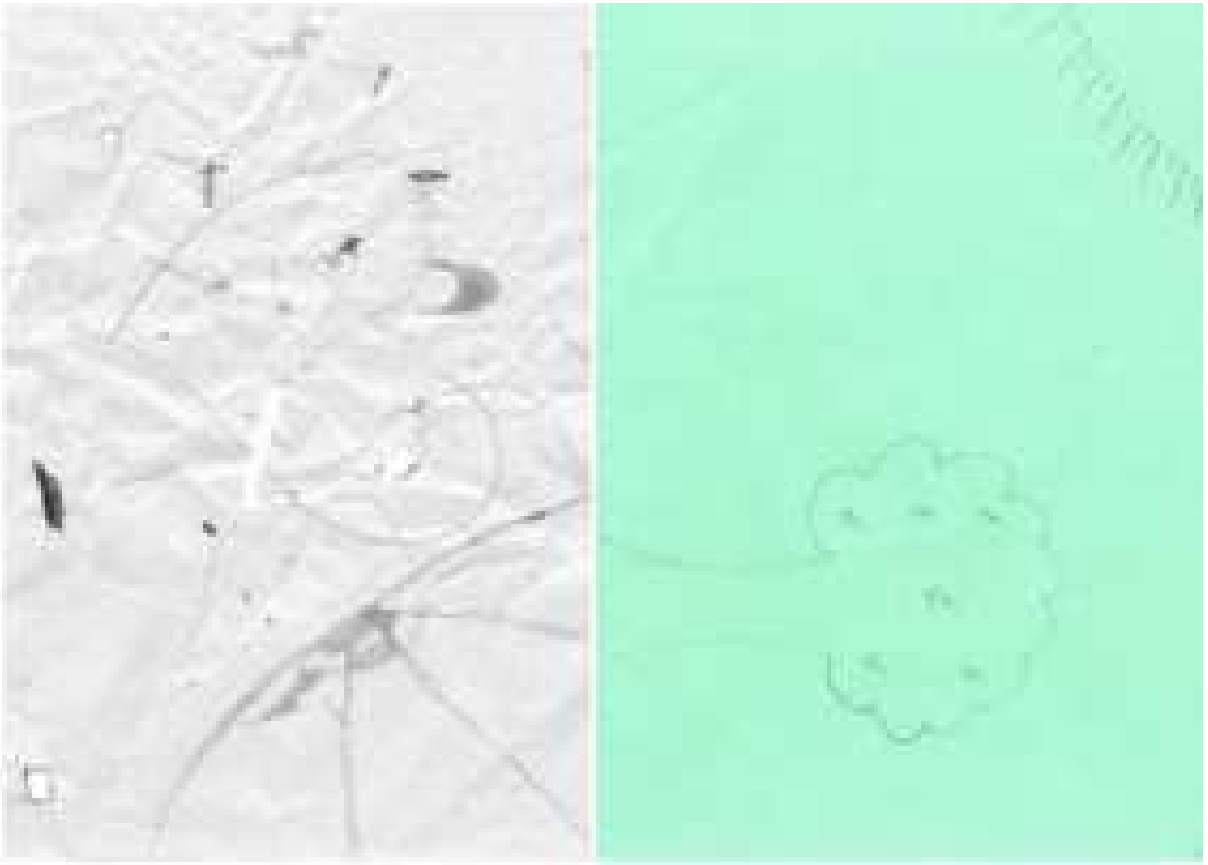


Figura 80: De Joana, embora a paisagem ela tenha abandonado sem nome.

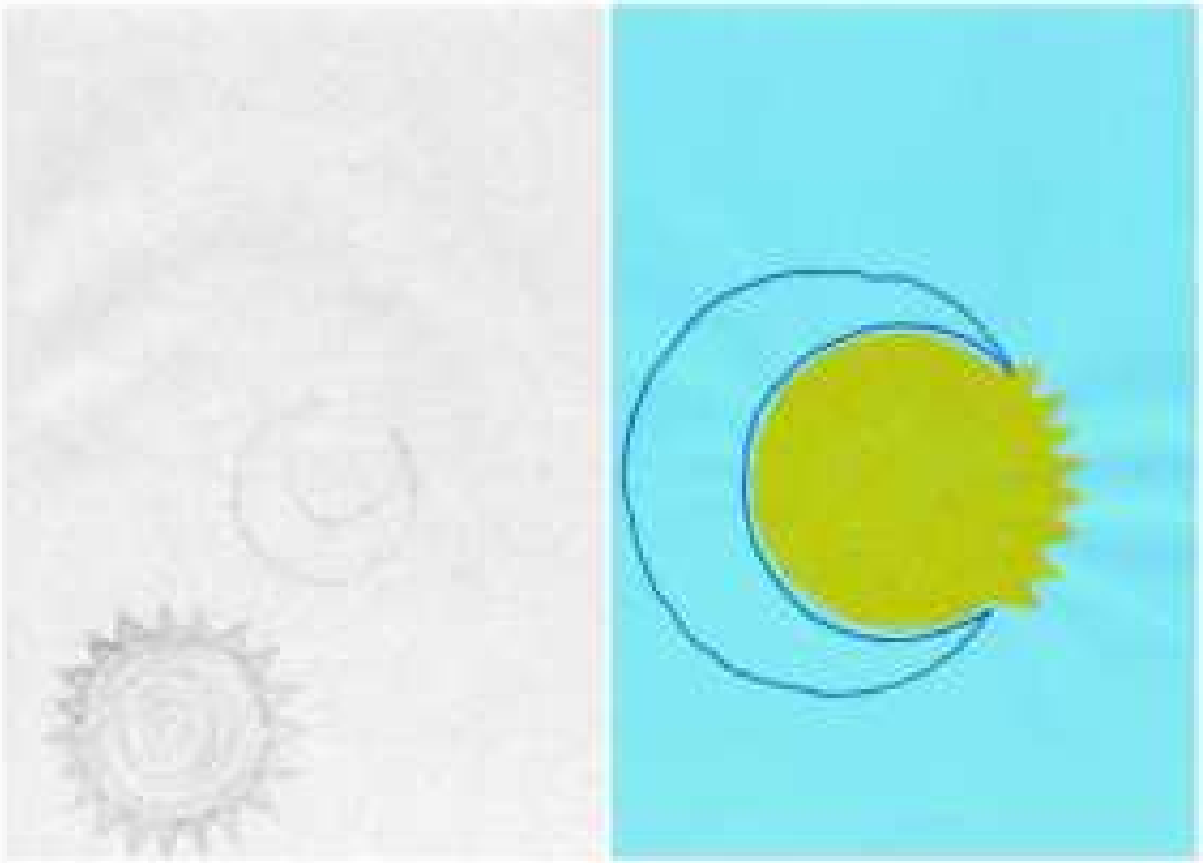


Figura 81: Da mesma aluna.

Essa aluna precisou das duas aulas para terminar, e então me contou que usou do rascunho para visualizar melhor as formas que começara, e como finalizá-las de seu agrado. “Então fez sentido para você? Sair do desenho “final” para o rascunho e voltar? “Feeeeezzz!” Ela admitiu rindo/fingindo chorar. “Ai, professora, isso acontece tanto na minha vida!” – Suponho que ela quis dizer o se voltar para algo, depois de deixar de lado, ou seja, fazer um intervalo na sua atividade.

Figura 82: De Miguel.

Figura 83: De Nin.

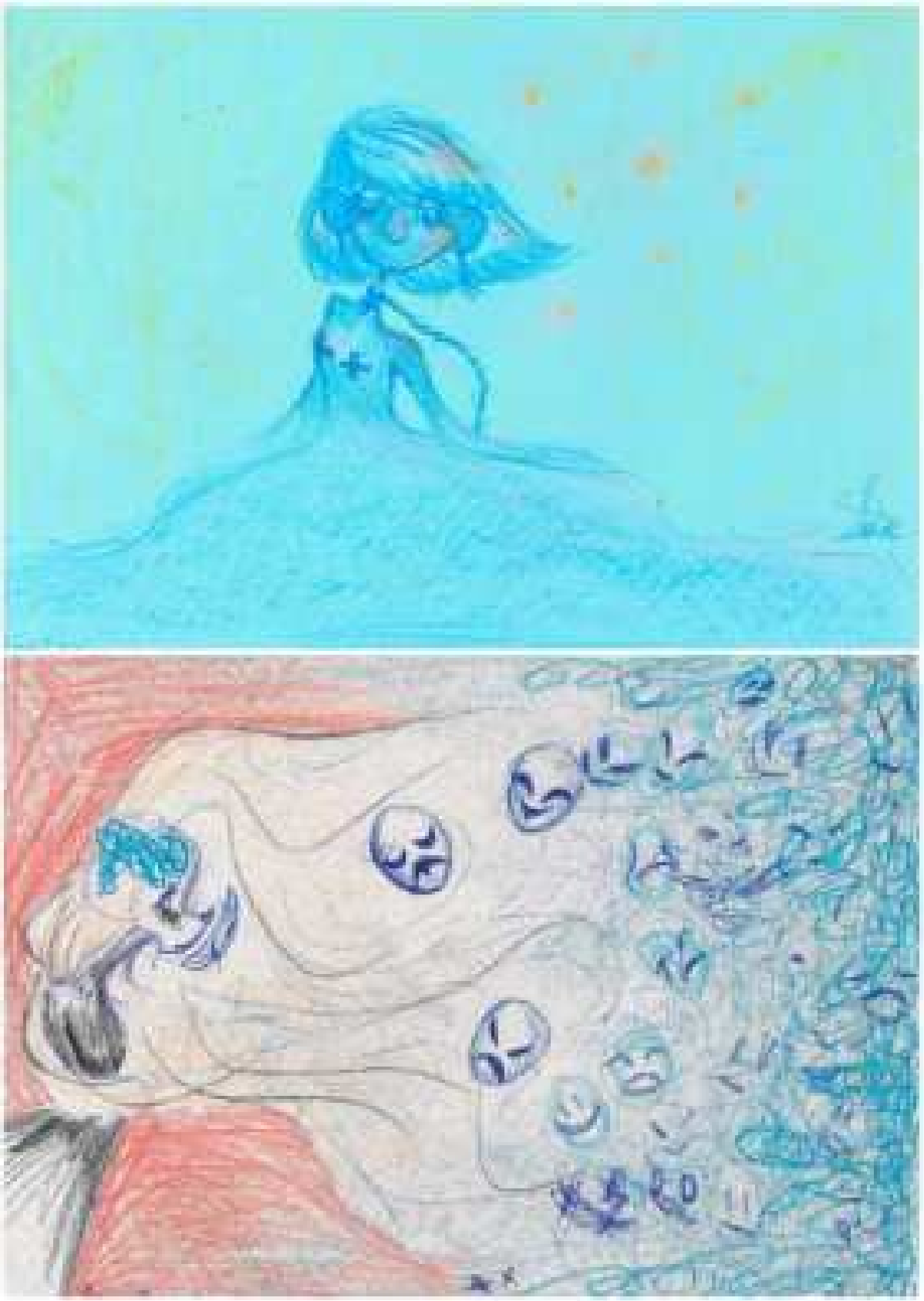


Figura 84: De Isis. Que tomou da oportunidade para se arriscar numa composição mais complexa.

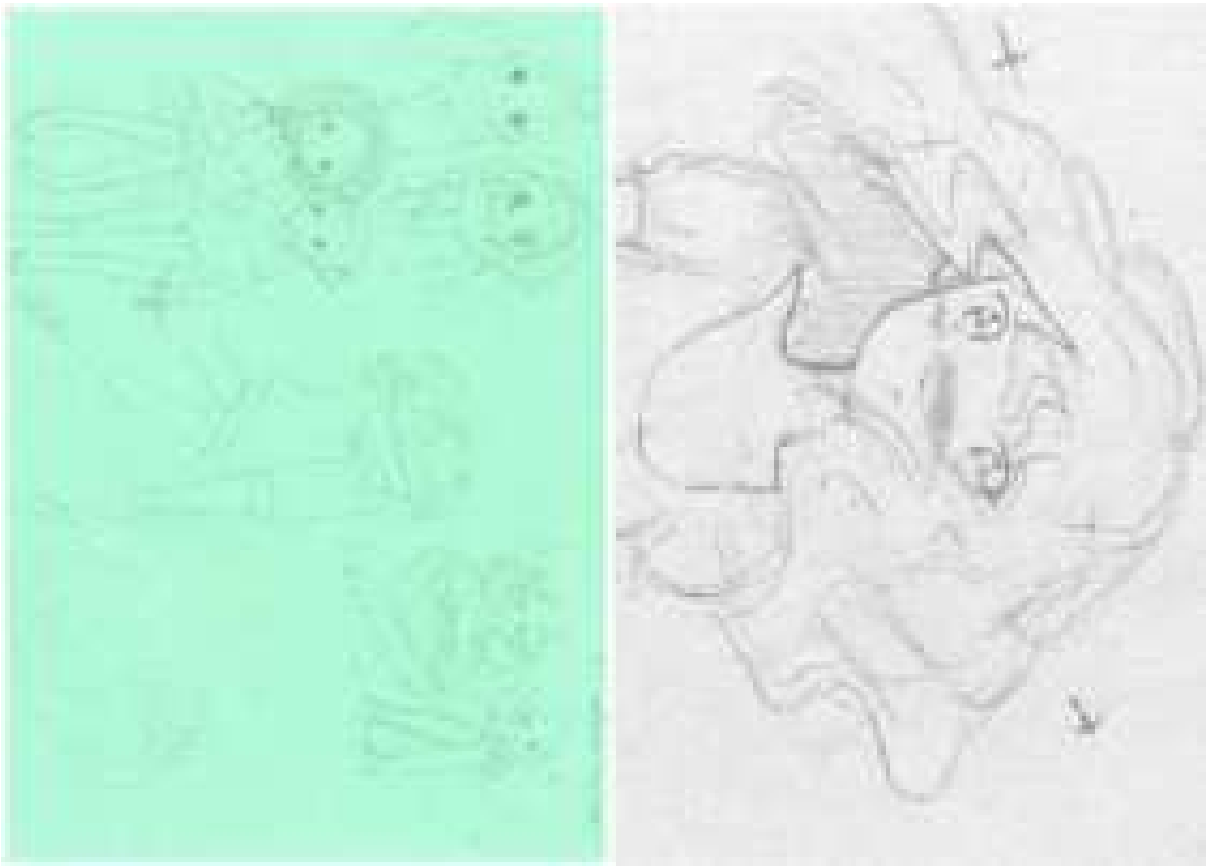


Figura 85: De Laira.

Figura 86: De Kawani.

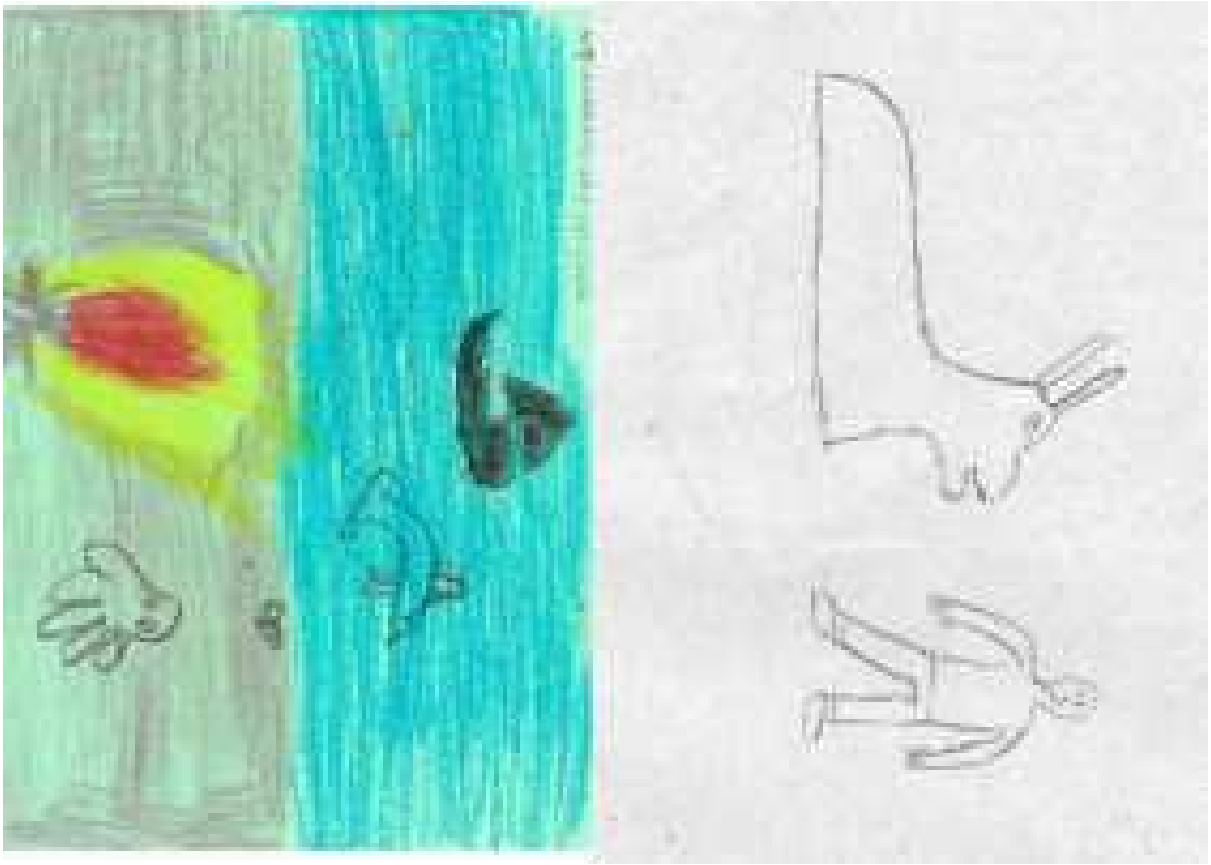


Figura 87: De Henrique.

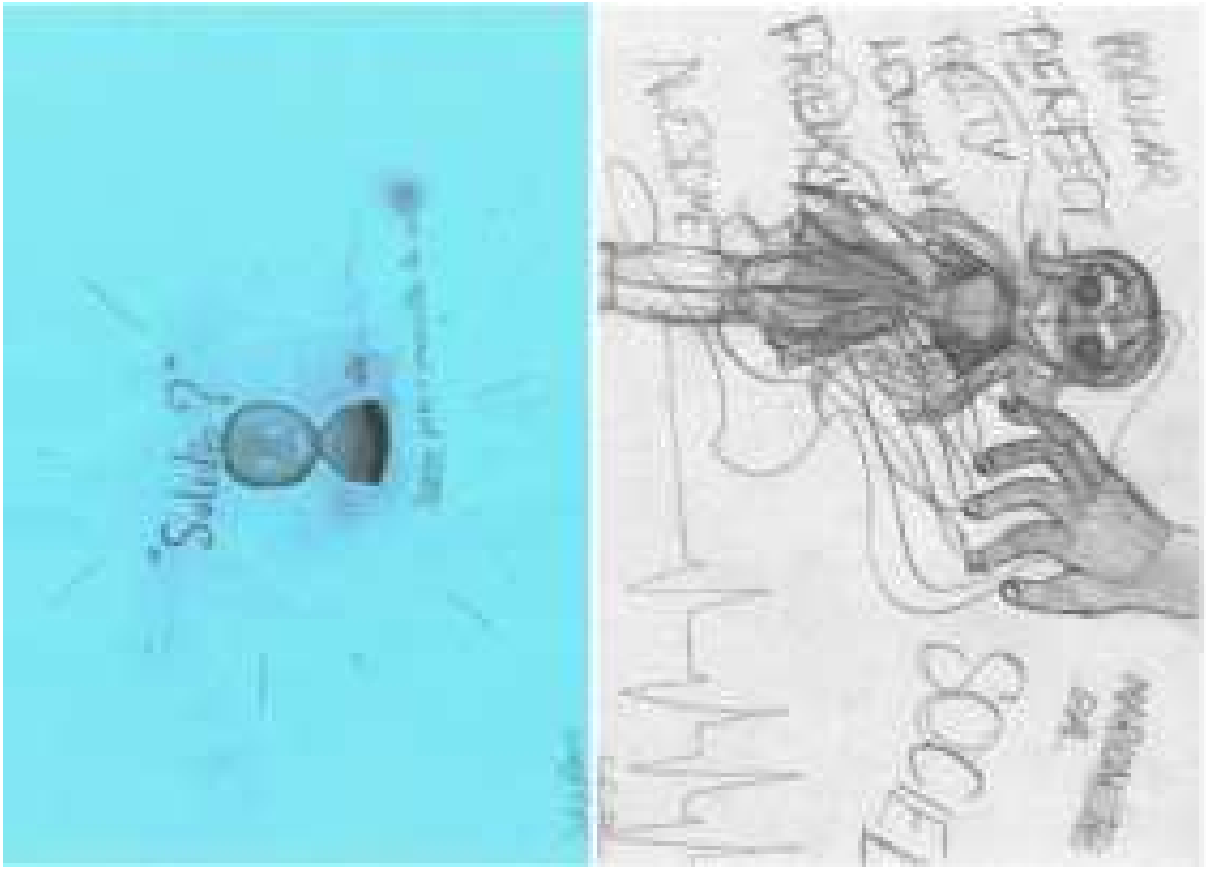


Figura 88: De Sandra.

Figura 89: De Kame.

Parece óbvio. Talvez eu não acreditasse se alguém me contasse. Mas incentivar os alunos “a errar”, de propósito e com vontade, os ajuda a parar de se segurarem. Também fez com que alunos achassem soluções criativas do que fazer com seu papel como amassar e rasgar em certo padrão. Não há aprendizagem sem

erros. Essa proposta não é, na verdade, sobre confortar o aluno de que “está tudo bem errar”, mas sim que é a partir do erro que há um caminho sólido para aprendizagem e aperfeiçoamento artístico e gráfico.

Figura 90: “Erro? O que é?” - De Sandra, que deu de presente a mim.

Figura 91: Um tsuru. De Kame. Também de presente. Kame fez um tsuru maior para R. e outro menor pra mim, porque “sou aprendiz”. E mostrou o par de tsurus para nós dois.

Uma vez que clarifiquei que o papel reciclado era barato, no final da apresentação, alunos continuaram me pedindo mais folhas para fazer mais desenhos e dobraduras.

Mas então, algo grave aconteceu, que decidi deixar para o final do capítulo e não em sua descrição. Foi na mesa de Isadora K. e Fred:

— Professora! — é Isadora K. que está chamando. — Olha o que Fred fez na folha dele! — Eu me aproximo, e o próprio Fred me mostra. Ele fizera uma suástica nazista na folha dele.

Eu penso rápido.

— Foi na folha de erros, que você fez. — Eu aponto.

Fred parece ir de falsa confiança para estar sem graça. Eu não sei bem como lidar. Eu sei o bastante de psicologia em relação à autoridade para saber que levá-lo para a diretoria pode fazer as coisas piores. Trocamos um mínimo de palavras na qual eu devo ter soado fria. “Mas as pessoas na sua mesa não estão incomodadas?” Observo. “Não, a gente não tá nem aí. A gente só acha ele um palhaço!” Isadora responde pela mesa. Ela é ambos, muito amiga do Fred e quem o incomoda e sofre os incômodos dele, de volta. Eu olho para a folha. Bom, aconteceu. Um aluno desenhou uma suástica nazista numa proposta, minha. Isadora e Fred, anteriormente, haviam me perguntado diretamente “O que era fascismo?” numa outra aula. Eu respondi descrevendo certos aspectos históricos do fascismo. “Sou fascista!” Isadora disse, triunfante. Eles são adolescentes de 14 anos brincando com palavras, então decidi não me preocupar, daquela vez. Não sei bem o que é, mas me mantenho fria, quase que não por intenção minha. Dou as costas em direção ao portão que sai para o parque bem na frente da sala, me agacho e respiro um ar gelado. Um aluno desenhou uma suástica e eu não posso deixar passar, ao mesmo tempo que fui eu mesma que criara a situação ambígua. De 30 alunos agora rasgando e amassando folhas, 1 protótipo de fascista. Volto para a sala, rapidamente, e vejo outras mesas, brevemente. Mas ainda passo por aquela. Fred tenta falar comigo. Está tentando naturalizar o ambiente. “Professora, a Isadora rasgou a folha dela com a caneta, isso conta?” — Não lembro bem o que eu disse. Nada muito fora de normal, só uma resposta rápida e firme para ele — “Qualquer coisa é melhor do que desenhar suástica nazista.” — Nada muito mais do que isso. Não pode ter sido mais do que isso.

E então, imediatamente, a cabeça dele, pende.

Ele baixa a cabeça inteira, sentado onde está. E com a cabeça baixa, pega o desenho e rasga onde a suástica estava. Rapidamente joga no lixo e volta para a cadeira. Ele volta os olhos para mim: “Eu desenhei na folha do erro.” — Ele está pedindo desculpas. Ele soa muito inseguro. Eu levo a minha mão ao braço dele. “Sim, sim, você fez na folha do erro.” Estamos olhando nos olhos um do outro. Eu não conto para o professor R., que estava interagindo no outro lado da sala. Eu não conto para Sumaya, embora tenha me ocorrido contar.

Eu avalio, para tentar entender o que posso aprender disso. Será que foi por eu ser a professora-estagiária legal e não ter sido legal? Ter deixado a minha reprovação velada, mas evidente? Foi a minha entonação? Será que foi exatamente eu não tê-lo constrangido, no momento em que ele esperava? Será que foi quando eu falei: “Você desenhou na folha do erro.” olhando para ele, quando ele esperava um outro tipo de reação? Será que é a afeição e estima dele, ou da sala, por mim? Que era doloroso perder? Ele foi ficando claramente constrangido, a um ponto que ele não pôde mais suportar. Ele resolveu as coisas, ele mesmo. Obviamente, há toda a educação prévia dele, em jogo, nessa decisão. Eu estava aliviada por Fred não ser um fascistinha, só um garoto de 14 anos fascinado com coisas taboo, mas não a ponto de ir longe por elas. Bom, não tinha sido dessa vez. Mas poderia acontecer em outra aula.

Um verdadeiro erro é assim, então. Profundamente vergonhoso.

Figura 92, de Fred.

Figura 93, de Isadora K. que parece ter sido colaborativa.

Figura 94, de Nina.

Não quero me livrar da “aula de erros”, mas acho que ela precisa ser reformulada. O objetivo é de que não há necessidade de abandonar o seu projeto, após erros.

Interlúdio: Pedro (e Júlia):

Eu tinha, após essas três aulas na Amorim, uma pilha de papéis e krafts com ao menos duas produções de cada aluno dos dois nonos anos. Exceto de Pedro.

Pedro saiu da aula de ditado no kraft, e em qualquer outra aula de Artes, nada fazia. Mesmo quando eu conversava com ele, mesmo quando eu “pedia a assinatura dele” numa folha de papel para ele não esquecer o compromisso que tinha conosco, fazendo seus colegas rirem. Cheguei a suspeitar se Pedro não tinha algum tipo de depressão. Sua presença parecia provocar certa animosidade no nono ano Verde. Após semanas e semanas de observação, se eu pudesse, teria levado Pedro direto para um consultório de psicologia. Ele não tinha nenhum comportamento ruim, de fato, mas estava total e completamente desconectado da integração do 9° Verde, ou mesmo de qualquer professor. Quando finalmente aprendi o nome dele, fiz questão de cumprimentá-lo quando o via nos corredores da escola e demonstrar que eu sabia quem ele era. Ele ficava vexado, não sabia como responder.

Numa certa manhã de terça-feira, R. me avisara já às 07:00h que se sentia mau e não iria à Amorim. Entretanto, eu só veria a mensagem quando já estava dentro da Escola, horas mais tarde. A professora M. me recepcionou no ateliê, monitorando aqueles nonos anos. Então, decidi. Que eu operaria nos subterfúgios da minha ambiguidade como estagiária.

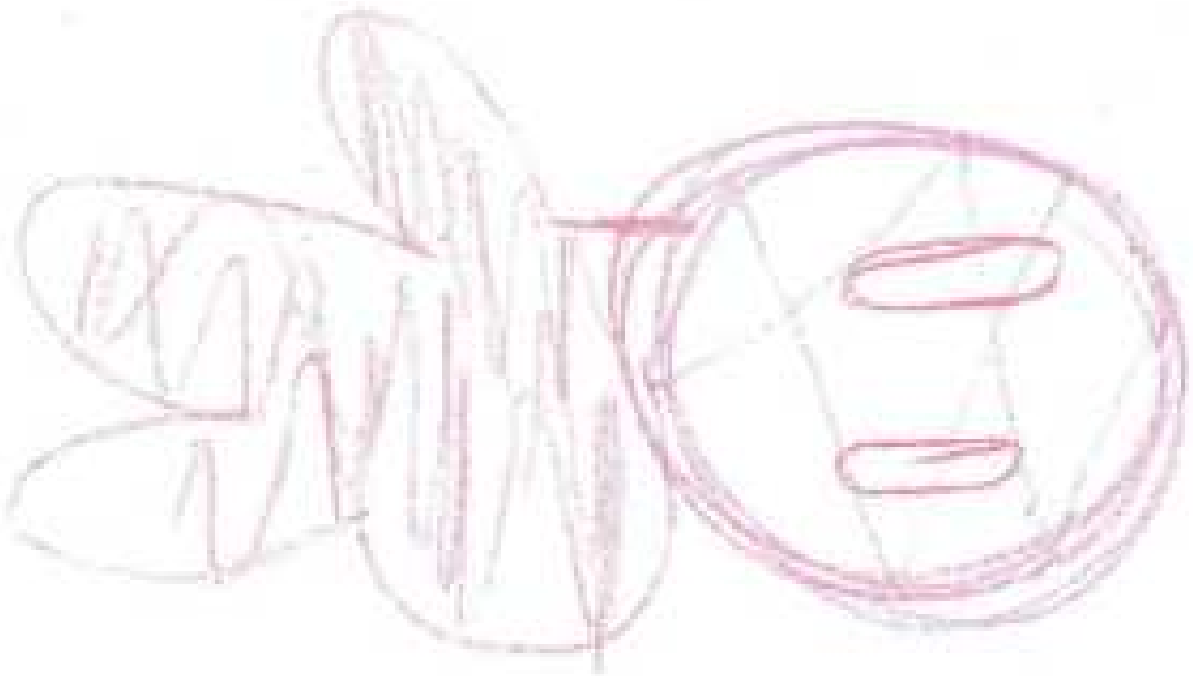
— Tem alguém que não fez o ditado, além do Pedro?

— A Júlia! — O nono ano Verde me direcionou para uma nova aluna de sua turma.

Então vamos lá. Achamos folha A4 de sulfite e giz de cera. Não o ideal, mas o bastante para que os dois passassem pelo aquecimento e ao menos pelo ditado. Na hora da avaliação de toda a classe, eu temia que seria ainda pior e mais solitário para Pedro passar minutos vendo os desenhos de todos sendo discutidos e não haver nenhum seu.

Um pouco antes do ditado começar, quando já tinha estabelecido uma dinâmica conversando com os dois, alguém subitamente ligou para Pedro. Ele teve de dizer pelo telefone que estava na Escola. “Me desculpa, professora. Me desculpa!”. Fiquei pensando nessa geração tão acessível à ser contactada dentro dos portões da escola. Quando perguntei a eles o que um ditado era, Pedro não soube responder. Eu teria ficado feliz se Pedro estivesse fazendo decisões sobre seu tempo e seu foco, mesmo que isso envolvesse sair das aulas, mas ele tem 14 anos, não 21, e soava completamente incerto sobre tudo o que dizia e pensava, em toda fala.

Mas ao final do ditado, Pedro queria tempo extra para completar o seu dragão, o penúltimo item que fizeram, para o qual eu distribuí mais folhas A4 para usarem de todo o espaço da folha. Perguntei à Júlia, uma vez que era sua parceira de dinâmica e ela disse que ele podia ter tempo extra. Fui contando 19 segundos que Pedro tinha para terminar seu dragão de giz. Quando o tempo terminou, ele mesmo imediatamente mostrou a todos os colegas à sua volta. “Olha aqui! Olha aqui!”



Acima, figuras 95 e 96: Dragão e Homem Aranha do ditado final de Júlia.

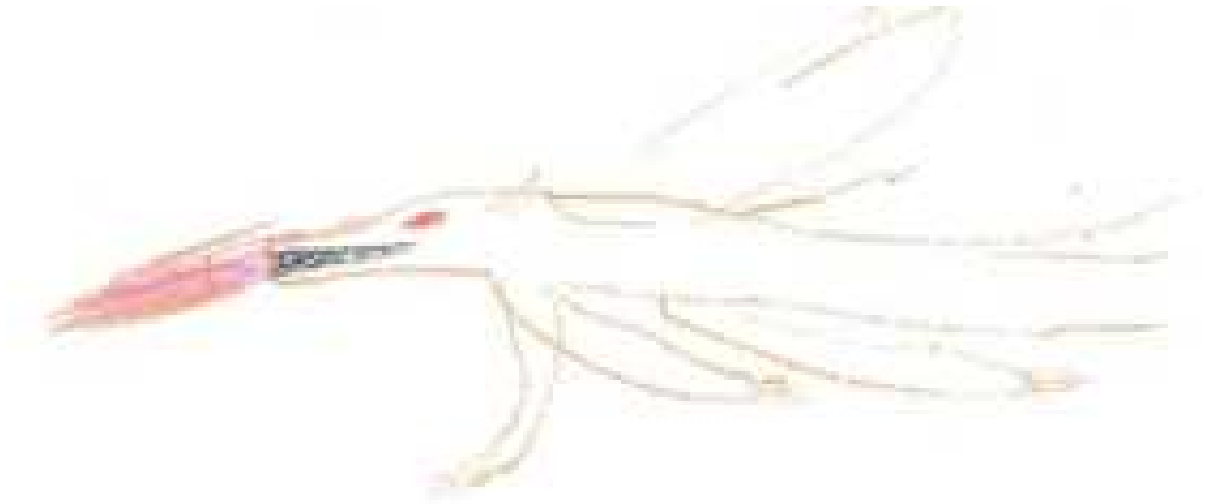


Figura 97: Dragão de Pedro.

Aula 4 - Ditado de expressões / Avaliação:

Eles estavam sempre querendo a dinâmica do ditado de volta, mas não iria voltar como eles gostariam. Passei um tempo acumulando post-its para a avaliação, palavra que na verdade estou usando aqui como sinônimo de “validação”. Descobri que quando **toda a turma** faz as atividades, então o professor que ensina desenho terá uma pilha quilométrica a “validar”. Para mim era muito mais interessante construir uma dinâmica na qual eles fizessem isso uns com os outros, e portanto, fossem obrigados a olhar para os trabalhos uns dos outros, com intencionalidade. Eu tinha achado um jeito para isso, que não sei se conseguiria replicar usando dos mesmos materiais e aulas posteriores. Seria uma aula-erro muito especial.

Distribuí a eles as folhas com uma página dupla de quadrinhos de Aurélia Precisa Pagar o Aluguel, de Diego Sanchez, com os seguintes quadros:

Figura 98: “Em algum lugar / a barragem de uma represa metafórica / desiste de seu fardo / entra em um bar / acende um cigarro / suspenso em um sorriso resignado / segundos antes da inundação”. “Expira”, “Mãe, eu.” Sanches, Diego, Aurélia precisa pagar o aluguel, 2021. As páginas dessa graphic novel não são oficialmente numeradas

Discutimos o possível significado. Eles acham que é uma confissão de sair do armário, ou que Aurélia está grávida. Eu confirmo que não é nenhum dos dois. Mas aponto que, fora de seu contexto, e com só um fragmento de seu contexto, nós podemos fazer diferentes releituras desses quadrinhos, incluindo leituras do texto em qualquer direção. Quando eu falo “Acende um cigarro, segundos antes da inundação” faz sentido? “Faz!” “Por que é que faz?”. Respostas variam. “Acho que porque a gente sabe onde você está, com a frase”, Malawa responde. Interessante, porque a combinação “Acende um cigarro, segundos antes da inundação” não indicia local. As leituras são diversas e todos lêem e compartilham as folhas, conversando entre si, embora poucos interajam nessa parte.

A dinâmica do ditado de “temas” funciona assim. Os post-its são distribuídos (Professor R. fora generoso o bastante para apontar que eles fossem respeitosos com o material, mas no final das duas aulas, inevitavelmente haviam post-its no

chão), e os alunos são instruídos a escreverem em uma página para cada “tema” que eu dava. Fiz um tema teste: “O que vocês pensam quando vêem um sapo bem na sua frente?”. Cada tema tinha um minuto de escrita. “Eu penso “sapo””. Válido, mas eu reforcei que gostaria de respostas diferentes umas das outras, então era bom não pensar no óbvio, e tentar ser criativo. Mais tarde, o professor receptor apontou pra mim que teria sido bom se eu tivesse escrito no post-it como exemplo também, para que preenchesse toda área, e no início da aula. Como resultado de ter me esquecido disso, muitos post-its receberam escrita pequenininha e de difícil leitura.

Os temas para o ditado eram assim:

“O que você pensa quando vê um sapo?”

“O que fica na sua mente quando sua família briga com você?”

“O que você diz para um amigo que está mal?”

“O que você pensa quando seu time está perdendo? Importante distinção: ele não perdeu ainda, mas está perdendo.” — Essa, em especial, faz o ritmo de escrita e conversa da sala ficar frenético.

“O que você já ouviu uma criança dizer, de absurdo?” — Com essa, Pedro me disse que não conseguia pensar em nada, então disse a ele que ele podia “pular.”

“O que você pensa quando alguém te mostra algo muito fofinho?”

“Vocês têm de fazer TCC este ano! O que vocês pensam quando se lembram que tem de fazer TCC este ano?” — A sala fica num humor terrível.

“O que você pensa quando sua vida está tranquila?” — A sala se reparte entre ironizar que não gostam de sua vida, que nunca está tranquila e demais que calmamente escrevem reflexões ou clichês como “Vida boa D+”.

“Vai ser anônimo?” A pergunta surge inevitavelmente, no 9° Roxo mais rápido do que no 9° Verde. “Vai”, eu confirmo. Sempre pensei nessa atividade para ser anônima, também porque como estagiária, poderia lidar com ver essas expressões não-filtradas, me responsabilizando por elas com a turma, mas não na posição de professor.

Alguns terminaram muito rápido sua escrita e outros, não. 1 minuto para cada item não era um tempo igual para todos. Em certo ponto, eles começavam a me chamar com dúvidas ou querendo me mostrar o que escreveram. Nisso, aos poucos fui perdendo controle da turma para a conversa entre eles. Esse “ditado”

exige mais interações do que o de desenho, que exige certo foco e o retorno àquele foco. Ao que voltavam a uma onda de interação, era difícil conseguir sua atenção de volta. Mas foi erro meu, também. Sentia que a minha aula não estava tão bem estruturada, porque eu ainda tinha muitas dúvidas de quanto tempo eu deveria dar para a escrita e se cronometrava tão rigidamente. Em certo ponto, Malawa, do 9° Roxo me irritou e eu fiz um dos temas ser "O que fazer com o Malawa?". Malawa mesmo respondeu, falando pra mim e escrevendo em seu post-it na minha frente "Abraçar ele." Ele me irritou porque jogou uma bolinha de papel no rosto de uma menina e eu gritei com ele. "VOU JOGAR UMA BOLINHA DE PAPEL NO SEU ROSTO, ENTÃO, JÁ QUE É ASSIM E NÃO DÁ NADA!" E gritei com a intenção de constrangê-lo, o que foi feito. Algumas horas mais tarde, não necessariamente me arrependi, mas avaliei o que tinha feito e decidi que não me orgulhava. Foi elucidador. Sentir o seu controle da aula se derrapando e então um aluno vai longe demais e você se sente perdendo o próprio controle. Foi um momento importante de ter. Abracei Malawa no intervalo, mais tarde, porque ele pediu, mas eu esqueci enquanto ministrava a aula. Naquele dia, Pedro tinha mudado para o 9° Roxo, não mais estava no Verde, o que, embora irritantemente súbito, considerei uma boa mudança para ele. Pedro parecia simplesmente não acostumado a fazer a atividade com um grupo. Ele segurava seus post-its e então queria entregá-los para mim, em vez de conversar sobre eles com os outros. Percebi que os minutos que se passavam de uma escrita para outra o deixavam ansioso e o que ele percebia como "a entrega" o deixava ansioso. Mas ele estava me olhando no rosto e falando comigo e procurando por encorajamento durante a atividade, o que era anos-luz à frente de como ele estava no início do semestre.

Assim que o ditado de post-its termina, o anseio do "o que é que é pra fazer agora?" logo vem. Os incentivei a se levantarem da cadeira e olharem para seus próprios trabalhos, da primeira e segunda proposta. E então fiz o convite:

"Vocês vão vandalizar seus próprios trabalhos, agora."

O 9° Verde se movimentou na direção das mesas, num só tempo. Estipulei as regras: você pode pôr só até dois post-its em seu próprio trabalho. Eu não queria ver nenhum trabalho sem post-it! Com o 9° Roxo, eles não se levantaram tão ao mesmo tempo, e fiquei me perguntando se foi porque eu não usei a frase "Vocês vão vandalizar seus próprios trabalhos" que deixou o 9° Verde tão entusiasmado. Estavam particularmente ansiosos para irem embora, mas algo, talvez após tantas

trocas de alunos entre Roxo e Verde, não parecia estar conectando entre eles, com a possibilidade de ver os trabalhos uns dos outros. Matias olhava para os colegas olhando os trabalhos, com a mochila já nas costas. Me direcionei a ele e repeti as instruções, uma a uma. Me diverti com ele parecer surpreso com o fato de que elas se aplicavam a ele, também. Mas então, ele se afastou e eu o vi. O vi vendo o trabalho dos outros. Com os post-its na mão, eles tinham uma tarefa a fazer, uma intencionalidade ao ver os trabalhos dos outros. Eu vi Matias, que tipicamente não se engaja com o puro conceito de “ver arte” a não ser aquela que ele precisa fazer, parado ao lado das mesas, olhando e olhando e considerando seriamente onde associar seus post-its. Finalmente vendo o trabalho dos outros.

FIgura 99: O nono Verde na aula

FIgura 100: O nono Roxo na aula.[17]

[17] Todas fotos desse momento das duas aulas, incluindo um vídeo se encontram na pasta: https://photos.app.goo.gl/xjZDCjTKtytUyWmf8

FIgura 101: A nova configuração de mesas, não mais redondas e sim quadradas e formando um corredor.

Encerramento - “Mas vai entrar para a nossa exposição?”

Figura 101 - Dois post-its no desenho de Erros de Kame.

A abundância de post-its coladas aos trabalhos diminuiu bastante do meu dever de validação dos trabalhos feitos, mas fez da minha tarefa, uma outra tarefa. Eu tive de fazer a intervenção no trabalho dos meus alunos, ou seja, escolher as legendas que haviam sido associadas aos desenhos. A maneira com que fiz isso foi a digital.

Enquanto fazia esse trabalho nos slides, que criou de fato “peças” dos trabalhos dos alunos, escolhi uma dinâmica – que me arrependi mais tarde de ter escolhido — a dinâmica da democracia, ou seja a votação. Eles estariam, neste encerramento de aula, encarregados de votar em:

1 — Se algo fez ou não fez Arte.

2 — Se a Arte entra ou não entra na exposição de suas turmas.

Eles o fariam após ter visto sua própria “exposição” dos aquecimentos em kraft pendurados na parede e no varal, ao que entravam na sala de aula.

Figura 102 – Ateliê de Arte no dia do encerramento dessas séries de aulas. Varal, cortesia de Mônica.

Figura 103 – Corredor da Entrada do Ateliê de Artes, exposição feita por mim e R. com fita adesiva, numa sexta-feira antes da Festa Junina e da última aula comigo, terça-feira.

Com a sala escura, fiz a apresentação, que preparei para começarmos a discussão e validação sobre cada uma das peças e combinações feitas.

Comecei mostrando essa, nestes dois slides:

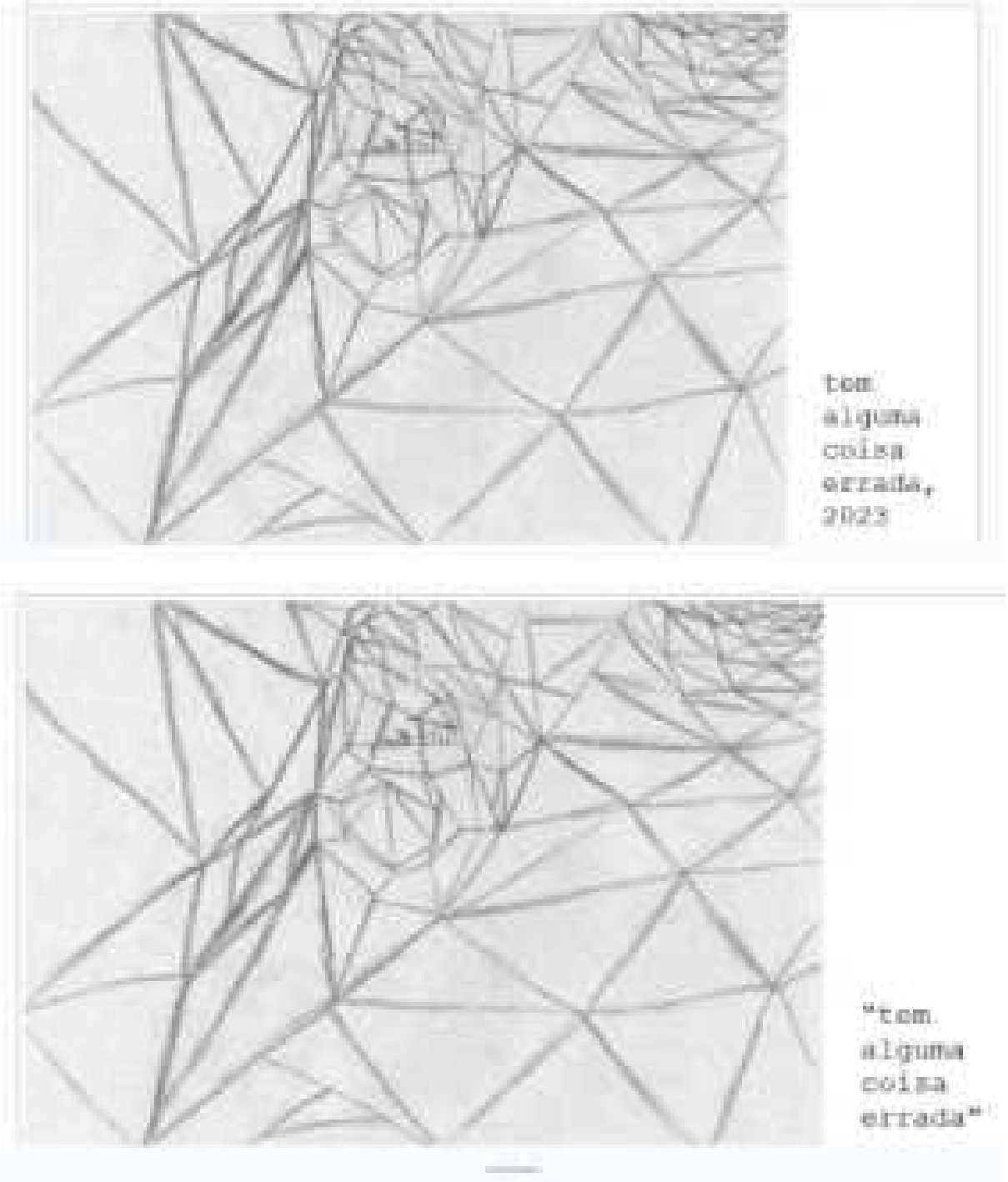


Figura 104: “tem alguma coisa errada,2023” - desenho de Tayonni

— Quando eu coloco esse 2023 na frente da frase, se parece com Arte? Oficial?

— Sim! — Veio a resposta unânime.

— Então é Arte?

— É!!! — Veio a outra resposta unânime. Não entrarei na complexidade dos processos de legitimação e instituição de Arte, nem em como às vezes o que “legitimiza” a Arte é um discurso. Eles estão chegando perto de onde devem estar para a avaliação. Pontuo também que, como eles já sabem, essas imagens foram manipuladas. No caso, eu as escaneei, e então fiz a escolha de um dos post-its grudados nela. Às vezes, fiz mais de uma associação. Mas, por mais que houvesse mais de uma para uma mesma imagem, reforço: eles devem escolher apenas uma para entrar na exposição.

Na minha frente Tayonni comenta para os que estão ao lado “Nossa, fui eu que fiz. Esse.” Ele permaneceria surpreendentemente leal à atividade, inteira, desde então.

— Então esse entra na exposição? Quem vota “sim”? Podem levantar a mão.

Nô mano, fica suave, tô aq contigo.

FiguraS 105 e 106: os “desenhos errados” de Yohan e de Miguel.

Eles deram risada nesse, e ambos passaram com “É arte, é arte.”

Figura 107: “Algo de errado não tá certo.”

— NÃO É! — Francisco, Tayonny, atrás deles, Isadora, Fred e Camila, achavam que não era. — Do outro lado, houve discordância, mas eles estavam mais quietos. Me direcionei a eles para engajar. — Eu acho que é Arte. — Algumas meninas de lá concordavam, mas não querendo realmente brigar por.

— Mas não entra na exposição. — Francisco pôs.

— Por que é que não entra? Quem acha que não entra na exposição, vai ter que dizer. — Digo a Francisco.

— Eu não quero na exposição.

— Por que?

— Porque não é bonito. — Francisco dramaticamente cruza os braços.

Outros ao lado de Francisco concordavam. “É feio, é feio.”

— Vocês viram a exposição de vocês, lá fora? — Alguns tinham visto, e de fato uma das garotas no início da aula nos perguntara: “Posso ir lá ver?” E passou um tempo a olhando, no corredor. — Tudo o que estava lá… era bonito?

— Nãااااão… Bom… Nem tuuuudo…. — Eles parecem perceber, no meio da resposta, que estão falando de seus próprios trabalhos e de outros.

Me direciono para o outro lado da sala, com Miguel, Yohan, Fernanda, Rafaela, que prestam atenção e votam “sim” ou “não”, mas não estão engajando.

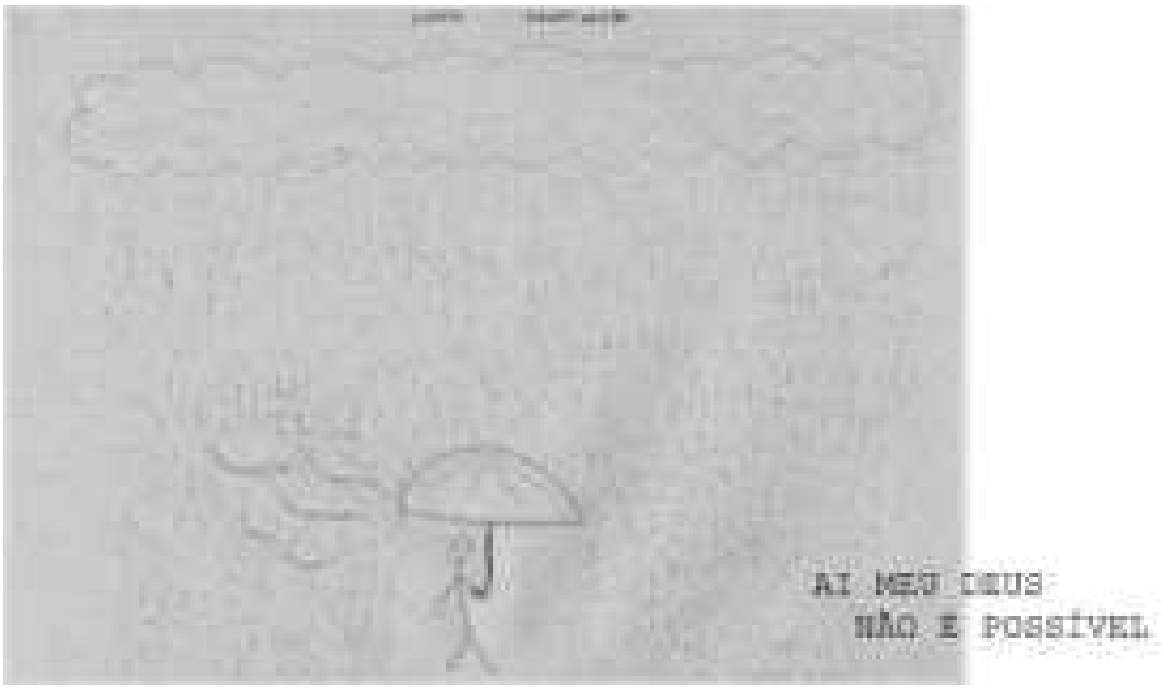
— Quando vocês forem a um museu… O que vocês acham que vão ver lá? Que tudo vai ser bonito?

Yohan vira a cabeça em sinal de “Não”. Ele estava introspectivo e sério naquele dia.

— Acho que vai ter… coisas que você vai achar bonitas… e feias… Mas nem tudo você vai gostar... — Uma das meninas daquele lado, reflete. Depois de mais alguns engajamentos, continuamos porque há muitos slides e pouco tempo.

Figura 108

Ao verem os vários associados[18] com esse, eles escolhem por esse, que vai para a exposição porque os representa.



Figuras 109 e 110 Também votados para entrarem após comparação e deliberação.

Ao que os slides vão passando, a discussão se torna mais complexa, mas não de maneira igual. Percebo que a dinâmica de voto está derrapando de mais votos, para "quem grita mais e mais alto" e "quem é mais popular e, ao colocar uma posição, os

[18] Todos os trabalhos das duas propostas e associações de post-its feitas e escritas pelos alunos estão disponíveis para serem acessadas nos anexos ao final deste trabalho.

demais voltam atrás e concordam com ele". Essas dinâmicas vão se instaurando, e não consigo desfazê-las, a não ser diretamente perguntando: "Por que é Arte? Por que entra? Você que jogou na roda, então me diz." – para a qual os colegas em volta riam e reforçavam: "Você que jogou na roda, você que jogou na roda.". Então ela acabava caindo na integração social deles. Mas por vezes, o debate e o verdadeiro conceber dos elementos que estavam em jogo, ressurgiam.

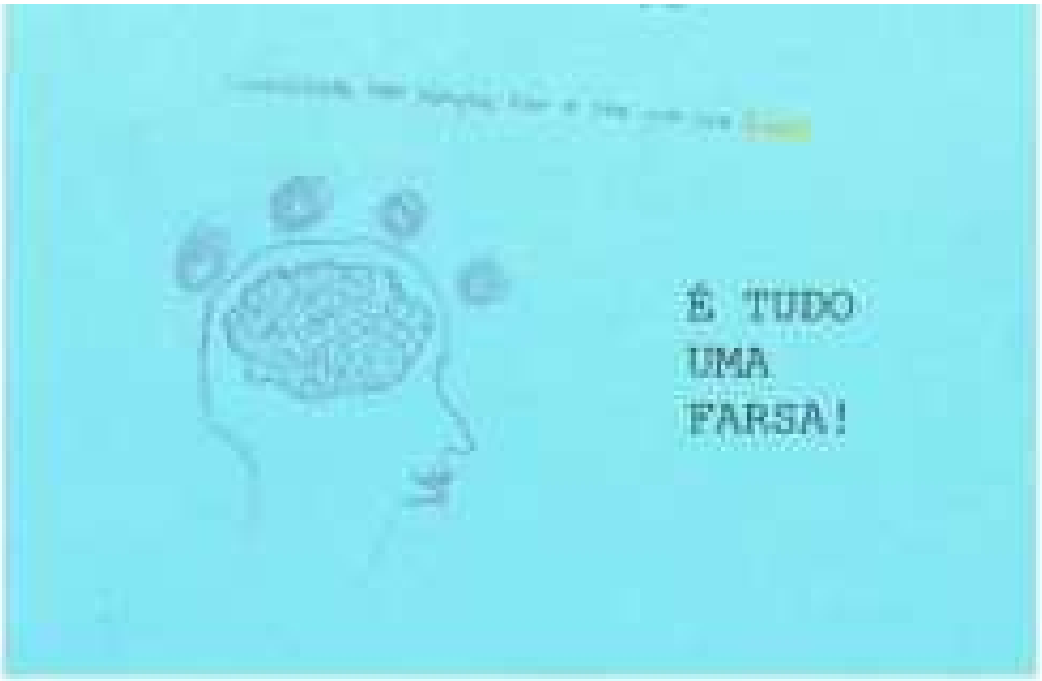


Figura 111.

— Eu acho que é… legal, o desenho e a frase, mas junto com a nova frase, não fica bom. — Opinaram.

— É … Eu acho que fica muito na cara, muito em cima, não ficou bom.

Figura 112: o “desenho errado” de Sofia.

— Esse, eu acho que ficou bom, eu acho que é Arte.

— Por que?

— Porque olha pra cara dela, parece que ela vai mesmo ser mandada pra diretoria.

— É melhor do que o outro que tinha “Não mereço estar viva”?

— Sim!! — ou — Nãão!!!

E então se voltavam uns pros outros.

— Nada a ver o “não mereço estar viva”. Ela não tá fazendo essa cara.

— Pra mim ela tá. Eu acho que combina.

— Eu acho que combina mais que ela vai pra diretoria, a cara dela.

É o desenho de Sofia, que não se posiciona, mas olha para as três versões associadas a seu rascunho, com muita atenção. Penso que deve ser significante para Sofia, que desenha por hobby, ver seu desenho da proposta de erros, ser apreciado e discutido.

Figura 113: “PAZ” como associada por post-it no desenho de Joana.

— Não, não, não, não, não, não é arte!

— É aarte!!!

— Por que não é arte? — Eu desafiava.

— Porque não é bonito! — Disse uma garota que antes nada falava. Interessante.

— Mas esse vai ser o padrão? Só vai haver coisa bonita na exposição de vocês?

Os “Sims” e “Nãos” se misturam, em resposta.

— Vai! — Francisco insiste. Rafaela, do lado da turma que não está engajando muito, levanta a mão. Vou até ela.

— Eu acho que… o que uma pessoa acha bonito… não vai ser o mesmo para outra pessoa… e o que outra pessoa acha feio… assim, não vai ser o mesmo pras duas.

— É subjetivo — Concordo. Adiciono: — Você quer falar isso para a turma?

Ela acha o bastante já ter falado pra mim. E percebo sua hesitação em pôr suas frases juntas e compartilhar com a turma. “Ah, não”, eu entendo. “Essa dinâmica de aula está reforçando as habilidades comunicativas de alguns e pondo as de outros em desvantagem, para comunicar sua apreciação dos desenhos.”

— Professora, eu acho que é Arte, porque … porque eu fiz e eu dobrei e eu rasguei, e eu fiz um monte de coisa, e deu mó trabalho fazer! — Joana coloca, casual. E ri com os colegas ao lado — Foi mó difícil errar, eu achava que ia ser fácil, mas não foi. — Fico feliz por ela ter se expressado com tanta graciosidade, o que acho que

levou coragem após Francisco ter gritado que não era arte e não entrava porque não era bonito.

Mais uma vez, a votação. Entrou por uma certa diferença de votos.

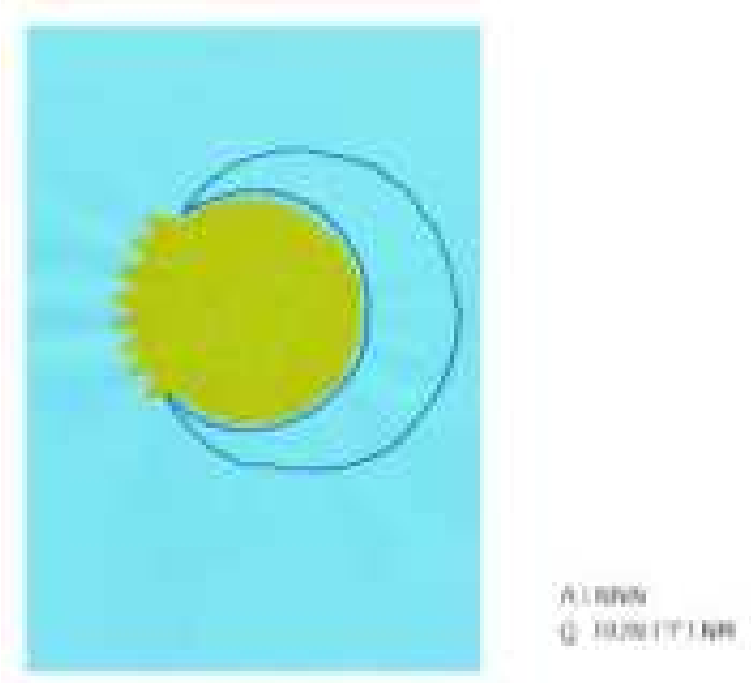


Figura 114

Esse entrou, e fez os garotos imitarem a legenda, em diversos tons de voz.

Figura 115.

— Não! — Tayonnni coloca. Quando questiono, ele responde:

— Essa pessoa não estaria nem viva, se não fosse os pais dela. — Os demais da turma concordam com ele.

— Mas — Eu aponto — O post-it foi colocado perto dessas hachuras, dessa densidade de linhas, aqui. Muita gente pôs sentimentos parecidos bem perto dessas linhas que se cruzam, fazendo essas nuvens de linhas, na proposta de erros.

— Não. — Tayonnni insiste, sério. Os demais, que têm coragem de falar alto, concordam com ele. Seu discurso reprovador parece ficar popular, na sala.

“Que interessante.” — Eu penso — Eu não me preparei para que opiniões conservadoras ou censuradoras fossem postas, sobre as mensagem que eles estariam confortáveis ou não, vendo e aceitando como “Arte”. Não me preparei, mesmo. Mas é fato que muitos “odeio meus pais” e sentimentos *taboos* parecidos, como “odeio minha família” apareceram em post-its e foram colados principalmente nas folhas de “erros”.

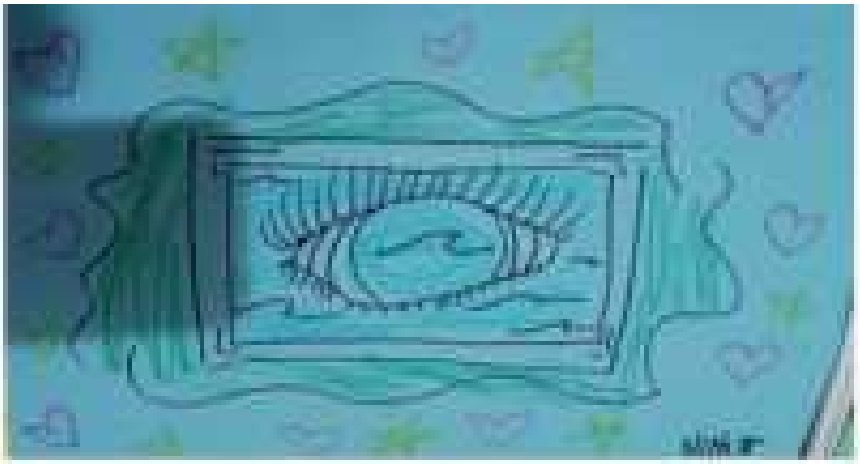


Figura 116

.

— Não. O desenho tá legal, mas com a legenda… não.

— Se fosse só o desenho, ia. … Mas tudo, não combinou. Só o desenho é Arte, mas junto com a legenda, não.

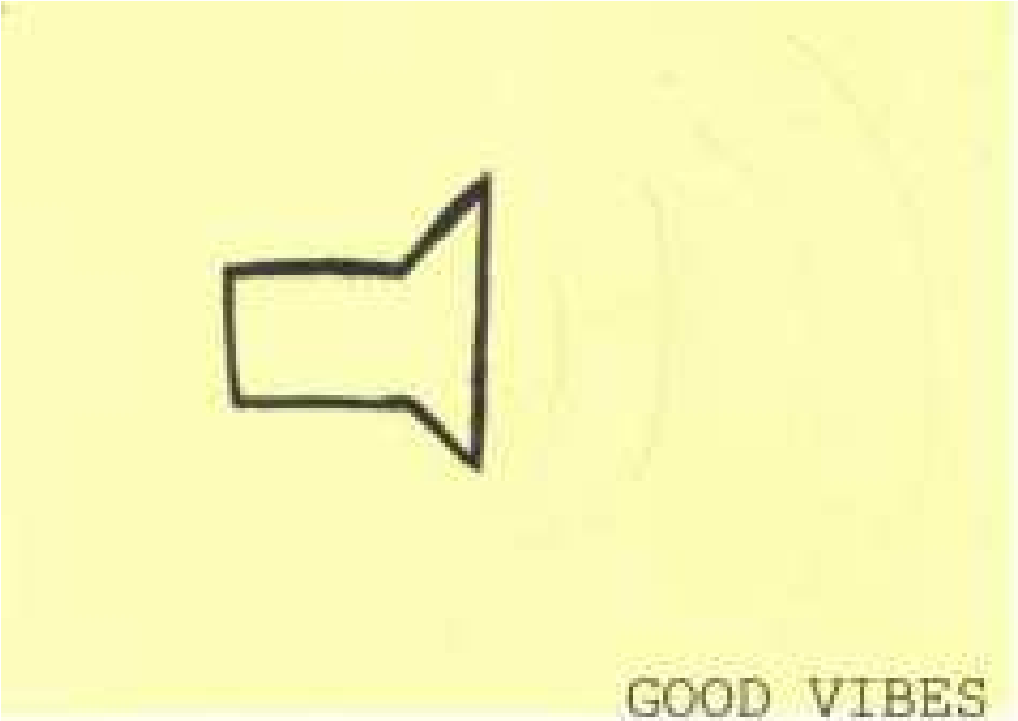


Figura 117.

— Esse parece um pôster! Siiim!!! Entra pra exposição!

Alguns alunos, como Iago, estão absortos no celular, embora ainda façam uma olhada rápida no projetor e votem “sim” ou “não”. O debate é geralmente dominado por aqueles que já estavam confortáveis pondo suas opiniões na sala, ou que não temem “passar por ridículo”.

Figura 117.

Quando vi o post-it escrito “uhabeit, uhabeti” grudado nessa folha cheia de personagens figurativos, pensei “Alguns deles sabem exatamente o que estão fazendo.”.

— Por mim, entra! Pode entrar!

Mas o grupo do lado esquerdo, que pouco engajava, está ficando cada vez mais… claramente irritado. De repente, Yohan e Francisco tem um debate. Eu digo:

— Vocês que são da Amorim Lima e fazem roda todo dia, então vocês que vão me dizer! (“Professora, é um saco! É um saco fazer roda todo dia!” — Uma garota grita, de certa forma desabafando seriamente para mim, naquele momento de aula.) Qual o quórum que precisa de votos para a peça entrar na exposição?

— Metade — Yohan diz, severo.

— Metade? — Francisco o desafia — DIFÍCIL CONSEGUIR METADE DOS VOTOS SE NEM METADE TÁ PARTICIPANDO DO ROLÊ! — E gesticula para o lado da sala na qual Yohan está sentado. Yohan faz um gesto com os braços cruzados como se dissesse “Tá, e aí?”, não querendo engajar com Franciso gritando com ele, mas não querendo recuar. Essa confrontação me surpreende. Se torna claro que poucos estão indiferentes. Metade se importa fortemente, a outra metade observa e vota ou não vota de acordo, e uma parte está irritada porque o sistema de votação faz suas opiniões de se algo é arte ou vai para exposição ou não vai, não ser ouvido.

E aí fica pior.

No início da aula do nono Verde, no qual me surpreendi com a verdadeira quantidade de alunos, quase 40, todos sentados lado a lado, na configuração de sala que preparamos para eles, sentados juntos nas cadeiras e não por trás de uma mesa — eles estavam absortos, prestando atenção, e minimamente engajados, ao menos prestando atenção nos debates e comentando os debates e peças entre si. Entretanto, durante a aula do nono Verde, começou um constante entra-e-sai. Não dos alunos, mas de… adultos. Funcionários e professores, querendo falar com os alunos, Miguel, um deles. Era sobre, pelo que entendemos, a votação da eleição estudantil. Mas algo estava muito estranho. Em certo ponto, Matias e Arthur, do nono Roxo, apareceram também, junto com professores e funcionários. Em certo ponto, R., que cuidava dos slides, contou para mim que a diretora, a própria, entrara na sala. Procurando falar com alguns alunos relacionados ao evento, mas não todos. O ruim é que o conteúdo da aula, então, agora competia com esse misterioso

interesse de adultos e funcionários da Amorim Lima no ateliê de Artes e nos alunos da turma. Comunicados, aparentemente, foram passados desses adultos para os alunos e então para a turma, que se distraía, junto comigo, a cada entrada na sala.
A contradição era irônica. Eu comecei com uma turma levando minha atividade a sério e terminei com um quadro da hierarquia da escola, não levando a sério.
O tempo de aula terminou sem que chegássemos ao final dos slides.
— O meu desenho não tava lá, o meu desenho não tava lá — Francisco reclama para mim, se fingindo triste, mas querendo sinceramente interagir comigo.
— Tava sim, mais pro fundo.
— Tava não, eu que fiz, você sabe mais do meu desenho do que eu? — Francisco diz num tom jocoso que eu sei que ele só quer me puxar pro bate e volta.
— Sim, porque eu que fiquei com ele. — Eu encerro. Francisco cai num murmúrio também irônico, só pra quem está perto ouvir: "eu que fiz ... Você que sabe mais do meu desenho do que eu?" Mas na minha mente, passam todas as trocas que tive com Francisco, e em todas as reflexões que fiz dos desenhos que ele fez. É realmente uma pena que ele não teve esse momento de fechamento com o que ele produziu, nem acesso às reflexões que fiz sobre o que ele fez. 50 minutos e uma sala cheia, de quase 40 alunos. Realmente não é o bastante, ou ao menos o formato do encerramento não foi o bastante para contemplar todos, embora de fato essas tivessem sido minhas intenções.
... De que maneira vou conseguir contemplar todos os alunos com o que produziram e com a reflexão do que produziram? Principalmente com o fato de que teci minhas aulas para viabilizar que todos façam -- o que tem, felizmente, acontecido.
O professor R. me direciona a explicar para eles que eu não iria voltar para o segundo semestre. Em certo ponto, fizeram a pergunta e eu tinha respondido que veriam meu cabelo loiro, recentemente tingido e debaixo de um gorro, caso chegássemos ao fim dos slides, o que infelizmente não aconteceu. Mas eles queriam ver, então desligamos o projetor e subi numa mesa na frente da sala, afinal, as luzes ainda estavam apagadas.
Tiro meu gorro do cabelo, e a sala entra num **turbilhão ensurdecedor** de gritos.
— Você pintou porque vai se formar?? — Um grito pergunta.
— Sim – Confirmo. Eu pintei porque quis, mas acho que é um bom incentivo a eles, eles também vão se formar. Conforme os planos.

— É o que eu vou fazer, também!!!! — ouço vozes gritando agora que farão a mesma coisa.
A professora M. e o professor R. riem no fundo da sala. Enquanto eles se retiram, me lembro de Paulo Freire dizendo que a Escola que o Brasil precisa "deveria sugerir aos alunos, a felicidade. Uma escola alegre, saltitante.[19]".

Repeti o mesmo exercício com o nono Roxo, logo em seguida. Quem dominou a opinião da sala, no estar fascinado com decidir se algo era Arte ou não era, e se entrava na exposição ou não, foi Malawa. Entretanto, por ter um bom grupo de desenhistas nesse 9° Roxo, eles tinham opiniões, por vezes, diversas. E o debate foi mais sincero, mais genuíno, e até mais profundo, com cada peça. "Esse me intriga!" — Nin comentava. "Eu não acho que é bom, não, na verdade não sei se é bom, mas me intriga. Queria ver mais do que vai acontecer." Ela comentava de algumas das combinações de imagens e textos, levantando a mão para votar. Laira, por vezes, levantava ambas as mãos, e os pés, para demonstrar sua empolgação com as peças que via, dos colegas. Por vezes, sendo a única a levantar as mãos e fazer contato visual comigo para demonstrar que achava que algo era "Arte" e devia entrar. Achei de uma generosidade da parte dela, mas também algo mais. Suspeito que ela, em geral solitária em seus desenhos, estava sinceramente encantada e intrigada com a diversidade de desenhos dos demais, mas não tinha palavras para.

[19] "De uma escola séria, de uma escola rigorosa, mas ao ser rigorosa e séria, uma escola que criasse e sugerisse aos alunos, a felicidade, a alegria, quer dizer, uma escola alegre, saltitante. Mas como é que a gente pode ter uma escola alegre, com professores tristes?"
Paulo Freire no Escola Viva, acessível por esse endereço: https://youtu.be/bwvHZJLfhYE?t=332

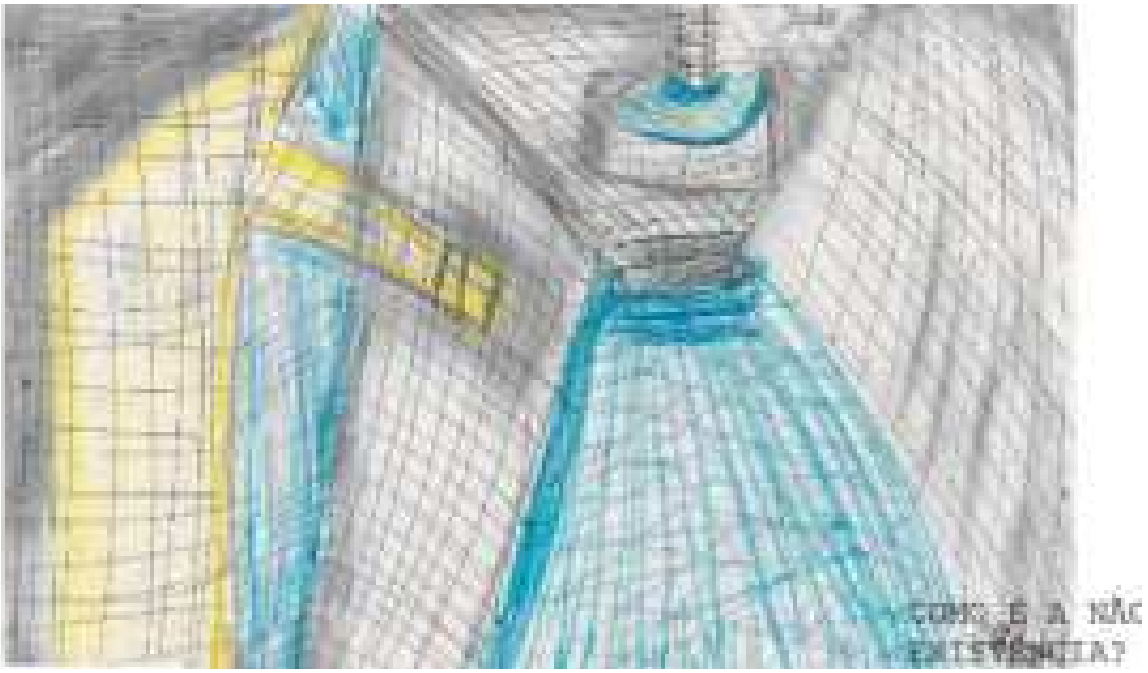


Figura 118. “Como é a não existência?” — Arte de Kame e palavras por Kame.

— Esse é muito Arte! — Esse é Arte demais!!! — Malawa e Henrique, respectivamente, empolgados. Kame, que desenhou, faltara naquela aula.

— Esse, foi a própria pessoa que fez o desenho e o post-it — Eu explico, porque Kame, na ânsia de interagir comigo, me chamou para ir falar com elu durante o ditado de desenhos e explicou que, quando a vida era boa, elu desconfiava, então achava que não era sua vida, e portanto escreveu “como é a não existência?” — Ou seja, essa pessoa fez uma releitura de seu trabalho. — Eu ensino. Na época, quando recebi os desenhos com os post-its, eu também me impressionei muito.

Figura 119. “acorda pra vida, cachorro” - como descrito num dos post-its por sobre o desenho de Pedro.

Figura 120. “nunca duvidei do Corinthians” - como descrito num dos post-its por sobre o desenho de Pedro.

Primeiro, os alunos ficaram muito entusiasmados com o dragão, e com a primeira versão, mas então, alguns espiralaram de energia com a segunda versão do Corinthians. Ambos são “Arte”, como estabelecido por eles, entretanto, conforme às regras, somente um entraria na exposição. Foi aí que pude presenciar os limites do modelo democrático.

Malawa começou a imediatamente combinar com a turma em volta dele para votar no do Corinthians. “Por que o do Corinthians?”. “Porque, porque… Professora! É o Corinthians!”. E com esse argumento apenas, o vi engajar numa atitude de lobby, ao pressionar todos à sua volta para votar na versão do Corinthians, usando de seu charme. Porque Malawa assumiu a posição do que gritava mais alto e mais se divertia com o debate, sua influência facilmente angariou votos e opiniões favoráveis. Entretanto, eles não ganharam de lavada. A maior parte dos desenhistas na turma e alguns poucos, isoladamente votaram na primeira versão: “acorda pra vida, cachorro” ignorando o *lobby* de Malawa e se posicionando que a primeira versão, para eles, era “mais Arte”. Apesar desse bravo esforço, para o Nono Roxo, democraticamente e com mais votos, o “Nunca duvidei do Corinthians” venceu como cartaz oficial da exposição do Nono Roxo, para desagrado de Nin, Sandra e Ísis.

Figura 121. “Eu tenho vontade de sair de casa e ficar sozinho” conforme descrito num dos post-its colado na peça: “O que você quer me mostrar?”, do aluno Rafael, do 9° Roxo.

— Não gosto desse! — Malawa reclamou. — Ele é muito … negativo. Então não! — E, usando de seu novo poder como lobista, direcionou os demais da turma a votarem “não”. Mas então, algo curioso aconteceu: Silenciosamente, cerca de 8 alunos, em geral, aqueles resguardados e muitos dos “desenhistas” se colocaram que “sim, iria para a exposição”, votando de acordo e sem conversar entre eles. Ou seja, uma silenciosa situação de resistência aconteceu para proteger essa peça da

figura 121 como arte que iria para a teórica exposição do 9° Roxo, na qual mantiveram sua opinião, apesar do quanto Malawa engajava com a atividade e com a turma, em voz alta. Contei os votos deles.

Ao final do meu plano de aula para esse encerramento, eu tinha escrito:

"E agora todos sabem.

Arte é um jogo.Tem suas peças: peças que são significados e interpretações e associações e contradições.

É fácil brincar.

Enquanto suas referências vão se ampliando, você vai jogando em diferentes níveis de complexidade."

Posfácio:

Professor R. me manda um áudio me contando que vira os dois gêmeos e que se abriu com eles em relação àquele momento anterior. Sem saber qual dos dois que era o Iago, pediu desculpas para os dois, e conversou com os dois, então talvez um deles nem tenha entendido o que tinha acontecido. Eu rio, porque é difícil mesmo identificar.

Sempre serei grata à experiência que tive com o professor R. Por sua atitude de ser um "chegado" daquele 9° ano, por ter sido companheiro em momentos de ansiedade, e pela graciosidade demonstrada, de se desculpar com um aluno. E algumas de suas expressões foram excepcionais para mim no sentido de raciocinar a experiência de uma maneira afetiva: "quando eles forem seus.".

Considerações finais:

Em certo projeto durante o RP, numa conversa na qual a pergunta "E se questionarem "Pra quê Artes como obrigatória no currículo?" surgiu, e cada um de nós deveria escrever algo após nosso debate, escrevi isso:

"Incentivar alunos a fazer arte, é ousar sonhar por eles. É dá-los liberdade a sonhar, se conseguirmos. Incentivá-los a se aventurar no ato de fazer, a partir do querer e da imaginação.

E dá trabalho. Dá muito trabalho. É difícil. Se engana - alunos e professores - quem assume que arte é fácil. E nós também caímos nessa armadilha. Ficamos nos enganando, até dar certo. E quando dá certo, (quando dá certo!) não há golpe que remova a confiança do resultado da sua ação. Do que se concretizou quando antes não tinha nada, só pensamento. Essa confiança é libertadora em si só. Para nós e para eles."

Esses dois parágrafos encapsulavam bem como me sentia até então, e como me afirmava em arte-educação. Eles encapsulavam bem muitas das reflexões que tivera quando me via no ambiente de uma escola me perguntando como eu caíra ali, o que estava fazendo e qual era a minha missão para com aqueles pequenos que corriam pelos corredores, e o que tinha de proporcionar para eles que fosse formativo, e que interromperia sua muito importante correria pelos corredores.

Mas havia algo mais que governava esses parágrafos: eu lera os textos introdutórios do livro "Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo" de Tomás durante Metodologias II, com a ministração de aulas por Adriana Siqueira. O texto, difícil e ousado, ecoou em mim de uma maneira que não percebi nem durante aquela disciplina, e que só fui realmente dissecar meses a fio em seguida ao término dela. Eu não pensava nesse texto enquanto estava em sala de aula, mas eu pensava nesse texto no meu estágio remunerado — o que eu fazia todos os dias por 4 horas, concomitantemente a todos os outros estágios não-remunerados de escola e Museu Afro-Brasil em Metodologias, até meu ingresso no Residências Pedagógicas que valia bolsa pelas horas de escola — em conversas com meus colegas e chefes de seção sobre racismo, sobre educação, sobre pobreza, sobre permanência na USP. Esse texto implodiu em mim. Diferente de uma explosão que solta debris, ele "ruíra pra dentro", ressoou comigo num volume tão alto que me deixou surda a mim mesma, e abalou estruturas ao ponto que elas se desfaleceram em si, de uma maneira que não me levantou suspeitas sobre a revolução que acontecia em mim, durante os dias que se sucederam.

Num resumo simplista, Tomás está introduzindo as críticas de currículo na Escola que começam a nascer a partir dos anos 70, e descreve as de Bourdieu, sociólogo dos anos 70, que expande a análise marxista feita por sobre a Escola como uma instituição de reprodução de desigualdade e abismo entre, o que Bourdieu, e mais tarde, Tomaz claramente chamam de "As classes dominadas e as

classes dominantes". Bourdieu olha também para a subjetividade que impera nessa reprodução. Ele chegava a apontar como era por um mecanismo subconsciente que os professores reproduziam aquilo resumido num termo que ele fundaria: a violência simbólica. De como é também pelas trocas e interações que acontecem, que um código sutil é transmitido. Há diversos códigos, mas há o código da classe trabalhadora, e o código das classes dominantes, um dos quais tem tempo o bastante para desenvolver um acúmulo de capital cultural necessário para estudar e apreciar Artes. E que não é o caso da classe trabalhadora.

Bourdieu, um apreciador das Artes, formado sociólogo, mas vindo, ele mesmo, da classe popular, chegaria também a fazer pesquisas estatísticas na Europa sobre qual é o grupo que frequenta museus, apesar de museus serem democratizados em acesso, no quesito custo. Teoricamente de graça, entretanto, os museus se encontram inacessíveis. Inacessíveis culturalmente, uma vez que o acúmulo cultural, de estudo, reflexão e tempo, ambas coisas que na vida de um cidadão comum, custam dinheiro e disposição — o que está, agora, por sua vez, devorado mais do que nunca numa sociedade neo-liberal, ou na sociedade do cansaço (Byung Chul Han, 2010) — são na verdade, inacessíveis e custosas. O estudo das Artes e a prática das Artes, neste panorama, e o considerar sério das Artes é visto e tratado como indulgência e luxo. Desigualdades se aprofundam na prática cultural, das culturas "eruditas" tomadas como inacessíveis no cultural popular, mistificadas por uma hiper especialização e das "culturas populares", que não eram abordadas pelo currículo, embora vividas pelas classes dominadas. Essas desigualdades se aprofundam na Escola.

Em seu texto, Tomaz apontaria algo que foi assim que eu interpretei, então as palavras que se seguirão agora, são mais minhas do que dele: nas classes dominadas não há o incentivo para as crianças de sonhar para além do que é o senso comum na cultura das classes dominadas. Eu sabia disso porque eu vivera isso. Porque, como estudante de Artes, eu ainda o vivo. Isso não é falta de amor. Isso é uma análise que o trabalhador faz de suas próprias condições realística-materiais e das condições realístico-materiais de seus filhos. Assumi então, que meu trabalho como professora de Artes envolveria vários aspectos, mas o principal era, é claro, ousar sonhar por eles e as fantasias que perseguiríam nos campos das artes visuais e plásticas, antes que eles se permitissem ousar sonhar por si mesmos.

Neste panorama, eu estava me formando como professora. Altamente ciente de todos esses micro problemas e micro detalhes individuais que desaguam no grande de nossa socioeconomia em crise e há pouco sobrevivente de eras fascistas e necropolíticas. Eu comecei a suspeitar (porque já me perguntava, mas me perguntava debaixo da minha pele, debaixo da minha consciência) onde é que a Arte e a Prática de Artes cabia na vida dessas pessoas. Porque se não cabia, talvez eu não quisesse ser professor. A maioria de ingressantes no departamento de Artes Visuais não advinha de escola pública como eu, e eu não conseguira fazer verdadeira comunidade com eles. Alguns diriam que comunidade não se faz, comunidade, se tem. Embora não necessariamente concorde com isso, em certo ponto entendi que a comunidade que eu tinha em SP, com pouquíssimas, mas pouquíssimas exceções, era feita de demais estudantes da USP baixa renda, que trabalhavam ou sofriam por não trabalhar, funcionários — há pouco concursados e terceirizados — advindos de escola pública e das comunidades marginalizadas localmente em relação a USP. Eu apliquei o "ditado de desenhos" para várias, várias dessas pessoas, enquanto pegávamos tempo emprestado no trabalho, para os meus colegas de casa que voltavam à noite cansados e separavam esse tempo para que eu exercitasse minhas aulas, e também para minha família. Eles eram sempre espelhos da reação das salas na Amorim, logo depois, quando tinha minha aula afinada. Eu não apliquei esses exercícios "para eles". Eu o fiz, por mim. Porque eu precisava saber, por mim mesma, ver com meus próprios olhos, se essas pessoas distanciadas por anos dos últimos momentos em que fizeram Artes na Escola, ainda tinham seus olhos brilhantes com a ideia de que iriam desenhar. E sempre tinham.

E nisso, eu reencontrei aquela mágica. Que poucas vezes tive em mim reacendida no CAP, mas que foi o que me levou para lá. Não é mais relevante para mim se eu gosto do CAP, ou não, porque ele já faz parte de mim. A formação que tive lá faz parte de mim. O que Bourdieu chama de um inculcamento, foi feito dentro de mim durante aproximadamente um milhão de aulas intermináveis feitas num código que eu desconhecia e tive de aprender por imersão, tal qual alguém que não fala a língua, de repente se vê jogado numa região diferente do mundo. E o que aprendi me fez me reapropriar de tudo que eu via num museu e galeria, e gostava. Eu diria que muito das aulas que ministrei saíram dessa atitude de "reaproriação". Cortar a distância do artista que você vê, e você. Artes Plásticas também é para

você e pode ser feita (e pensada e articulada e refletida) por você. Diretamente. Eu atesto pela produção dos meus alunos, de muitos deles, de muita produção que eu vi ser feita nessas aulas e que não chegou a ser posta neste trabalho. Eu acho que é boa. Considerando os diminutos 50 minutos por semana que eles tem para fazer. Para entrar no ritmo de serem criativos e expressivos, após todas as demais horas por semana os reprimindo por ser. Eu não acho, aliás, que tudo é bom, ou que toda criação artística é bonita, longe disso. Mas eu acho inadmissível que os instintos criadores e criativos sejam sufocados, como pode ocorrer numa instituição, por códigos explícitos ou implícitos. E eu acho que as partes da crítica, da fruição e da estesia precisam de partes iguais de estudo e de contemplação. E contemplação leva tempo e comunidade. Um tempo e comunidade que os demais à minha volta, podem não ter. Eu estou remando contra a corrente da demanda de velocidade da parte da cultura neoliberal, atual. Eu acho muito impressionante quando meus alunos aceitam meu convite de fazer Artes. Porque os deixa frustrados e emocionados, tenho de admitir que é mais fácil recusar. Eu compreendo quando eles nada fazem.

A minha justificativa e norte para ministrar as novas aulas que ministrei, incluindo a primeira, “o ditado”, passou, em certo ponto, a ser o poema de Roque Dalton. Ele é assim:

Eu, tal qual você,
amo o amor, a vida, o doce encanto
das coisas, a paisagem
celeste dos dias de janeiro.

Também meu sangue ferve
e rio através dos olhos
que conheceram o brotar das lágrimas.

Creio que o mundo é belo,
que a poesia é como o pão,
de todos.

E que minhas veias não terminam em mim
Mas no sangue unânime
dos que lutam pela vida,
o amor,
as coisas,
a paisagem e o pão,
a poesia de todos.

Yo, como tú, Roque Dalton.[20]

[20] Yo, como tú, / amo el amor, la vida, el dulce encanto / de las cosas, el paisaje / celeste de los días de enero. /También mi sangre bulle/ y río por los ojos / que han conocido el brote de las lágrimas. /Creo que el mundo es bello / que la poesía es como el pan, de todos. / Y que mis venas no terminan

Eu preenchi a parte do “Justificativa”, com esse poema, nas primeiras estruturas de aulas que de fato ministrei, este semestre. E para mim, poesia é também Artes Visuais, ou Artes Visuais é também um outro jeito de poesia. A poesia de todos, a poesia de todos. Eu entendi no meio do ditado de imagens das composições que os adultos fizeram para mim, que o fazer artes, dentro de suas rotinas e demandas, era um jeito de eles resgatarem a si mesmos. As crianças tem um outro ponto de vista, porque ainda não foram sequestradas por uma lógica de produção neoliberalista, embora estejam presas em outro tipo de lógica de produção e reprodução. A arte acaba sendo um momento de frustração para elas, porque é um momento de vir a termos com certas fantasias suas e certas inabilidades suas. A aprendizagem é um local de frustração. Mas quando isso ocorre com algo que elas até acham legal, como Artes, é desolador a ponto de pararem de fazer e pararem de se arriscar. Eu acho que esse medo e hesitação são todas naturais. Para mim a solução é estar com eles, para que não tenham medo sozinhos, me baseando neste trecho que Paulo Freire pôs, em à Sombra desta Mangueira:

> "Vir, com a insistência com que venho aqui, experimentar a solidão enfatiza em mim a necessidade de comunhão. É enquanto adverbialmente só que percebo a substantividade de estar com. E é interessante pensar agora como a mim sempre me foi importante, indispensável mesmo, estar com.”
> **Solidão-comunhão**, Paulo Freire, À sombra desta mangueira. Pág. 17.

Mas eu não quero reproduzir com elas a mesma lógica de reprodução no meu aprender Artes que envolveu ser tão crítica com o que eu fazia, que parei de fazer. Por anos. Que envolveu me lançar num fluxo criativo de demanda que causou severas dores crônicas por lesões de esforço repetitivo, junto com as demandas de escritório de demais estágios e bolsas. Eu não posso reproduzir o que aprendi. Eu não queria que o fazer artístico nesse ambiente educacional fosse um de… de labor e de labuta. Mas, ao mesmo tempo, eu devo reproduzir o que aprendi, ou senão o estudar e praticar e criticar das Artes continuará limitado a poucos. Presa nesse dilema, achei meu caminho passando por várias leituras que se encontram na bibliografia, mas que não citei diretamente, por motivos de espaço e porque todas

---

en mí / sino en la sangre unánime / de los que luchan por la vida, / el amor, / las cosas, / el paisaje y el pan, / la poesía de todos. (Tradução livre, de minha autoria.)

elas agiram juntas num uníssono dentro de mim, do qual eu estava ciente. Num uníssono que me deixou mais solidária com cada aluno. Com os professores da Amorim. E comigo, mesma. A outra coisa que fiz, também para me vigiar naquilo que eu reproduzia ou não, foi o simples estar com eles. Sem estar no meu celular, sem ficar se perguntando quando a aula acaba. O estar com eles foi a minha solução, e, se posso fazer qualquer tese aqui, é a solução para muito desse abismo que inevitavelmente ocorrerá da disparidade de “aptidão técnica” e “disposição” (quase sempre também reproduzido já daqueles alunos que terão as condições materiais, por mais mínimas que sejam, para desenvolver Arte, incluindo incentivo) que encontramos nas salas de aulas entre os alunos e de não deixar que a experiência artística pare de ser feliz, satisfatória, empolgante e que dê o que falar. Esse estar com eles, para mim… Só posso dizer que tudo começa daí. E é mais difícil do que parece. Ao ver o regime de horas que um professor é incentivado a fazer, mesmo os não concursados, talvez seja quase impossível. Não pela primeira vez, avaliei que os problemas de sala de aula e os problemas daqueles 50 minutos ocorrem na verdade como consequência de um certo regime de vida em que vivemos. Me recusei a sequer entreter a ideia de ficar brava com Pedro, em quaisquer minutos. Do que é que adiantaria? De um garoto que está, por alguma razão, acessível o tempo todo pelo celular, tendo seu tempo de Escola não respeitado, e claramente com a mente em demais lugares. Reprová-lo em Artes não o faria aceitar o convite de se arriscar em Artes.

Se eu tivesse desistido do Pedro, ou melhor, se Pedro e sua recusa às atividades não estivessem cutucando minha mente a ponto de eu insistir em fazer a atividade com ele no momento que pude (na bifurcação em que pude), pensando exatamente no quão isolador seria para ele quando estivéssemos olhando para a produção de todos, enquanto a dele faltaria - outro incentivo para ele continuar desconectado das aulas de arte, passando essas somas de 50 minutos sem nada fazer e nada pensar sobre a disciplina e sobre os trabalhos dos colegas - nós não teríamos a combinação exata da peça de arte: "acorda pra vida, cachorro.". E tudo bem se é engraçado, melhor ainda se é engraçado. E tudo bem se é lúdico e se foi também uma conexão aleatória. Arte embarca todas essas coisas, pode ser todas essas coisas, não como artifício, mas como própria afirmação de estudo.

É engraçado, eu precisei de semanas pra fazer essa conexão. Foi minha insistência em Pedro e meu olhar sobre o que faz alguém não fazer e fazer, não se

envolver e se envolver, querer fazer e não fazer, e minha intervenção focada principalmente sobre ele, que teve um resultado... Concreto, eu diria. Indiscutível. O resultado foi a própria peça do dragão em giz com a frase "acorda pra vida cachorro" e então, a vencedora: "mas eu nunca desisti do Corinthians", que recebeu a onda de votos para estrear na exposição imaginária do nono ano como cartaz, e é claro, o momento em que Pedro viu sua própria arte ser discutida, ser votada por em duas instâncias (uma, numa posturas de discussão popular "porque é o Corinthians!" e em outra quieta posição de resistência nos silenciosos 7 votos que contrapôs que "a [acorda pra vida, cachorro] é mais arte") e desencadear uma reação viva e empolgação da sala. Algo que ele fez, como claro oposto da possibilidade de não ter feito. Algo que ele fez comigo, e com sua colega.

Se mais gente faz arte, mas não só fazer, se mais gente discute sobre Arte e é Introduzido na discussão, esse código pode ser reapropriado, resgatado das esferas de uma quase mítica hiper especialização. O código pode ser remodelado, pode caber a gente. Pode ser, como deve ser, também nosso. Além do indiferente e distante posicionamento, do sempre desconfiado “Tá… Eu acho que essa exposição é boa”. Eu quero mais gente da minha classe, do contexto de escola pública, fazendo Arte e discutindo Arte. Acho que vai dar o que falar.

ANEXOS:

Seguindo o manual de formatação das diretrizes de TCC da ECA, o anexo tem a função de contribuição que serve para documentar, esclarecer, provar ou confirmar as ideias apresentadas no texto e que são importantes para sua perfeita compreensão:

ANEXO 1: A relação de todas as peças, com legendas, feitas pelo 9° Verde:
Acessível com imagens em alta definição, no formato de slide, por: https://docs.google.com/presentation/d/1dy-Y5oVK9TrI7V26wqVDEipZ5X2HGTuiVQOVy2irrTs/edit?usp=sharing

ANEXO 2: A relação de todas as peças, com legendas, feitas pelo 9° Roxo:
Acessível com imagens em alta definição, no formato de slide, por: https://docs.google.com/presentation/d/12hh7BdKWt3ybM1yvcwQwiqWZx_UpPbcXYaaJ8nVDd2Y/edit?usp=sharing

REFERÊNCIAS:

Livros:

BERGIE, Maggie SEEBER Barbara K. The Slow Professor: Challenging the culture of Speed in the Academy. University of Toronto Press. Toronto, 2016.

BRUNETTI, Ivan. A arte de quadrinizar: Filosofia e Prática.São Paulo: SP. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude - A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de Ensino. Editora S.A. Rio de Janeiro - RJ, 1975.

BOURDIEU, Pierre - Escritos de Educação. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1998.

BOURDIEU, Pierre DARBEL, Alain - O amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público. 2° edição. Zouk. Porto Alegre - RS, 2007.

BOURDIEU, Pierre - Uma sociologia ambiciosa da educação. Editora UFSC.Florianópolis, SC, 2019.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo. Grupo Autêntica. Belo Horizonte, MG, 1999.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

HAN, Byung Chul Hun. Sociedade do cansaço. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto inacabado*:processo de criação artística. 2° edição. São Paulo - SP : FAPESP: Annablume, 2004.

SANCHEZ, Diego. Aurélia precisa pagar o Aluguel. São Paulo, SP. Editora Mino, 2021