



UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
INSTITUTO DE ARTES

**PROFESSOR-PESQUISADOR-ARTISTA.  
REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA  
ARTÍSTICA**

*Natália Cabrera Flores Valim*

São Paulo

2016

**UNESP**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**Prof-Artes – mestrado em artes**

**PROFESSOR-PESQUISADOR-ARTISTA.**  
**REFLEXÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**ARTÍSTICA**

*Natália Cabrera Flores Valim*

**Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Artes, com área de concentração em Ensino de Artes.**

**Orientador: Prof. Dr. Agnus Valente.**

**São Paulo**

**2016**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

V172p

Valim, Natália Cabrera Flores, 1984-

Professor-Pesquisador-Artista : reflexões para uma prática pedagógica artística / Natália Cabrera Flores Valim. - São Paulo, 2016.

73 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Agnus Valente

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Professores - Formação. 2. Arte e educação. 3. Professores de arte. I. Valente, Agnus. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

## Agradecimentos

Agradeço àqueles que transpassaram, passaram e caminharam junto, próximo ou distantemente este percurso de indagações, escuta, curiosidade, risos e choros, dias e noites, leituras, divagações, inquietações.

Em especial aos meus pais Beth e Amado que me deram coragem “pra ver o outro que vive fora de mim” e que o olhar e o sorriso fortalecem e acalmam.

À Fê que mesmo distante, fisicamente, esteve intensamente me apoiando e que quando presente foi minha companheira, principalmente de ‘gordices’.

Ao Agnus Valente por ter aceitado a mim e a minha pesquisa e por ter aceitado fazer parte deste percurso híbrido; pela serenidade na orientação e pela ‘escuta pensante’.

À Rita Bredariolli e Cecilia Salles por aceitarem participar da banca examinadora e de momentos de grande importância, tensão, indagações. Agradeço pelas contribuições, respeito e carinho pela minha pesquisa.

Aos amigos ‘profarteanos’: meus exemplos de A/R/Tógrafos, Mestres... que juntos tecemos pesquisas, TCLE’s, Plataforma Brasil, disciplina Ead, mas principalmente uma linda cumplicidade.

Aos amigos da EE Victor Civita que permitiram que uma importante vertente dessa pesquisa, a proposta colaborativa, se realizasse. Aos queridos estudantes – aprendentes dos 5º anos A, B e C da EE Victor Civita de 2015 (tenho todos na memória) que generosamente embarcaram nessa proposta colaborativa e me ensinaram o que lhes transborda: criatividade, energia, curiosidade, inquietações, afinal, partilha-se aquilo que esta em excesso! Sem essa ‘colaboração’ tudo seria apenas palavras.

Aos amigos queridos que entenderam minhas ausências por conta da pesquisa e da dissertação. Elisete, Helen, Deby e Leila que além de amigas (com suas engraçadas perguntas) apoiam, mesmo sem muito entender e crer ser loucuras, todas as propostas. E são exemplos de como a educação é possível.

Ao Antônio que por madrugadas adentro esteve presente ajudando a inserir as notas de rodapé, numeração das páginas.. pela paciência e carinho e por dizer, nos momentos de ansiedade: “Calma, vai dar certo”.

À Secretaria Municipal de Educação de São Paulo por me conceder a Licença de Interesse Particular – LIP- e a EMEF Neuza Avelino da Silva Melo na figura da querida Therezinha, Marli e Elaine que tiveram paciência e me ajudaram nesse processo.

Estão todos em minha ‘gaveta dos guardados’!

**NATÁLIA CABRERA FLORES VALIM**

**PROFESSOR-PESQUISADOR-ARTISTA.**

**Reflexões para uma prática pedagógica artística**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Artes, no Programa de Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, com área de concentração em Ensino de Artes, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Agnus Valente (Agnaldo Valente Germano da Silva)  
UNESP – Orientador

---

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli  
UNESP

---

Profa. Dra. Cecília Almeida Salles  
PUC

São Paulo, 29 de agosto de 2016

Esta dissertação de Mestrado Profissional foi realizada com apoio da CAPES,  
na forma de bolsa e incentivo à qualificação docente.

## **Resumo**

Refletindo sobre o espaço de construção do saber antes permeado pelas discussões sobre produções artísticas e pelo diálogo e agora tomado por certezas e pelo monólogo, uma primeira evidência: o distanciamento entre minha prática pedagógica e minha prática artística. Diante desta fragmentação entre os pensamentos (*theoria, práxis e poiesis*) esta dissertação propõe discutir, a partir das fragmentações que circundam o ensino de arte seja na instituição através do tempo, do espaço e do saber, como também na figura do próprio educador - e como isto interfere no ato educativo. Propõe-se, então, uma reflexão sobre a relação dialógica que se constrói entre mestre e 'aprendente' através das relações entre Tarsila do Amaral e Antônio Carlos (Tuneu) Rodrigues; bem como entre Shoko Suzuki e Sumaya M. Moraes, aos olhos de Rancière e Freire, além de Bourriaud que ajudará a pensar a relação além do diálogo; Valente a partir do 'Hidridismo Interformativo' e Salles através da 'Crítica Genética'. E essas relações transpostas para a sala de aula pela figura do educador A/R/Tógrafo - a partir da A/R/Tografia de Irwin - apresenta-se como possibilidade de busca dessa transformação.

**Palavras-chave:** Proposta Colaborativa. A/R/Tografia. Híbrido. Processo. Arte/Educação.

## **Abstract**

Reflecting on the construction space of knowledge before permeated by discussions of artistic productions and dialogue and now taken for certainty and the monologue first evidence: the gap between my teaching and my artistic practice. Given this fragmentation between thoughts (theoria, praxis and poiesis) this dissertation aims to discuss the fragmentations that surround the art of teaching is the institution through time, space and knowledge as well as the figure of the educator himself and how this interferes with the act educational. It is proposed, therefore, a reflection on the dialogic relationship that is built between master and 'learner' in the relations between Tarsila do Amaral and Antonio Carlos (Tuneu) Rodrigues; and Shoko Suzuki and Sumaya M. Moraes, in the eyes of Rancière and Freire, and Bourriaud will help to think the relationship not only dialogue; Valente from 'Hidridismo Interformativo' and Salles by 'Critical Genetics'. And those relationships translated into the classroom by the teacher A/RTography figure - from the A/R/Tography by Irwin - presents itself as a possibility to search for this transformation.

**Keywords:** Collaborative Proposal. A/R/Tography. Hybrid. Process. Art/ Education.



## Lista de Figuras

Figura 1: Série Pés, Xilogravura, 2006.	31
Figura 2: Corpos, Xilogravura, 2006.	32
Figura 3: Sem título, Xilogravura, 2007.	33
Figura 4: Pés, Técnica mista, 2007.	35
Figura 5: Pés e Cadeira, Técnica mista, 2007.	35
Figura 6: Dois Corpos II, Técnica mista, 2007.	36
Figura 7: Dois Corpos, Técnica mista, 2007.	36
Figura 8: Corpo em pose, Técnica mista, 2007.	36
Figura 9: Visão sobre os pés, Técnica mista, 2007.	37
Figura 10: Visão sobre os pés, Técnica mista, 2007.	37
Figura 11: Visão de pés, Técnica mista, 2007.	37
Figura 12: Visão de pés versão 2, Técnica mista, 2007.	37
Figura 13: Tripartidos, Cerâmica, 2010.	39
Figura 14: Tripartidos, Cerâmica, 2010.	39
Figura 15: Tripartidos, Cerâmica, 2010.	39
Figura 16: Bipartidos, Cerâmica, 2010.	39
Figura 17: Objeto – síntese estética (detalhes), 2013.	41
Figura 18: TeSer-me, 2015.	44
Figura 19: Rastrum, Tacos e diversos, Proposta Colaborativa, 2015.	47
Figura 20: Rastrum (detalhes). Tacos e diversos, Proposta Colaborativa, 2015.	48
Figura 21: Gravuras e matrizes (isopor) da série “Árvores” da estudante Thaís, 2015.	52
Figura 22: Tintas produzidas à base de goma arábica e pigmento em pó e os primeiros testes no caderno do professor – artista – pesquisador, 2015.	56
Figura 23: Ver fazer: primeiro contato com as monotípias, 2015.	58
Figura 24: Duas estudantes preparando a matriz: lixando e limpando, 2015.	59
Figura 25: Primeiras experiências das crianças com a monotípia utilizando tanto a tinta guache como a tinta ‘caseira’. E as variações: do traço que se aproxima ao desenho, a da pintura, da cor, 2015.	61
Figura 26: Matrizes (tacos) e suas respectivas monotípias. Uso da tinta ‘caseira’ e uso da tinta guache, 2015.	62
Figura 27: Estudante entintando a ‘placa’ ao ‘estilo’ pintura, 2015.	62
Figura 28: Placa (taco) e monotípia. Tinta guache e ‘caseira’, 2015.	62

<b>Figura 29: Monotipias dos estudantes João Victor e Fernanda, 2015.</b>	<b>63</b>
<b>Figura 30: Construção do mural a partir das matrizes (tacos) com a ajuda da estudante Emily, 2015.</b>	<b>66</b>
<b>Figura 31: Mural construído a partir das matrizes com seus últimos entintamentos, 2015.</b>	<b>67</b>
<b>Figura 32: Mural construído a partir das matrizes com seus últimos entintamentos, 2015.</b>	<b>69</b>
<b>Figura 33: Exposição das monotipias correspondentes ao mural, 2015.</b>	<b>69</b>

## Sumário

Apresentação.....	11
Introdução .....	13
A fragmentação do saber, do tempo e do espaço.....	15
O relacional e a arte .....	17
Mestre - aprendiz: relação do diálogo e da arte.....	19
Educador A/R/Tógrafo.....	25
Artografia como Pesquisa Educacional Baseada em Arte.....	27
O A/R/Tógrafo – Híbrido e o Relacional.....	28
Produções Artísticas.....	29
Produções Artísticas – Percorso .....	30
Nota ou considerações sobre o Percorso pós Projeto Monotipia.....	45
Projeto Monotipia - Proposição.....	49
Considerações não tão finais .....	65
Referências .....	72

## **Apresentação**

Refletindo sobre o distanciamento entre minha docência e minha prática artística e a implicação no ato educativo, o objetivo proposto nesta dissertação é o de investigar e identificar a relevância do processo criativo, investigativo de professores de Arte da educação básica no ato educacional, assim como as relações entre prática pedagógica e prática de criação e investigação artística.

Partindo da relação dialógica que se constrói entre mestres e discípulos e de que forma isso interfere na relação ensino/aprendizado e pesquisa, chega-se a figura do mestre que, aos olhos de Rita Irwin, seria o ser A/R/Tógrafo, transportado à sala de aula como artista – pesquisador – professor que busca o diálogo entre práxis, teoria, *poiesis* e constrói-se, enquanto artista e professor, junto a seus estudantes, em busca do processo de transformação.

Transformação que também aparece na fala de Bourriaud já que a arte permeia as relações que estariam postas justamente no projeto artístico coletivo e participativo porque ao ter esta participação de forma sensível e ativa criam-se espaços relacionais em que a arte se mostra intermediadora das relações humanas através dos seus objetos estéticos.

Em diálogo, Valente também contribui com o conceito de 'hibridação interformativa' que pode ser observada em propostas de projetos criativos coletivos.

Sendo assim, o corpo desta dissertação terá os seguintes desdobramentos:

As relações dialógicas mestre - aprendente atrelada ao ensino de arte.

A questão da A/R/Tografia, de Irwin, aliada ao conceito de Hibridação Interformativa, de Valente, atrelada à arte como intermediadora das relações humanas, de Bourriaud.

E um memorial descritivo das minhas produções artísticas somado ao relato de experiência do projeto coletivo, participativo e criativo proposto aos estudantes.

Para a realização desta pesquisa será utilizado como recurso metodológico a pesquisa educacional baseada em arte.

Essa dissertação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois é um estudo específico da produção do artista – pesquisador – professor e seu impacto no ato educativo.

## Introdução

Diante de aulas repletas de certezas e distantes das rodas de diálogo e reflexão sobre as práticas, diante da teoria, do monólogo e dos corpos docilizados em carteiras estanques, dei-me conta do quão distante eu estava das relações de ensino e aprendizagem em que acreditava e que vivenciara em tempos não muito longínquos, aqui apresentados através das palavras de Paulo Freire (2015, p.47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos estudantes, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - *a de ensinar e não de transferir conhecimento*.

Justamente o que não mais acontecia.

Refletindo sobre o distanciamento entre minha docência e minha prática artística, percebi que o distanciamento de minha investigação e produção artística (que foram momentos consumidos pela burocracia do ensino público) contribuiu e muito para a 'formatação' da minha prática pedagógica interferindo diretamente no momento do encontro entre educador e educando.

No entanto, constatei que a 'tripolarização' dos saberes, ou a fragmentação entre *theoria, práxis e poiesis* presente na figura do educador era apenas uma parte da fragmentação que permeia o ensino e o ensino de arte.

A fragmentação da instituição escola fica evidente quando, partindo de espaços distintos e respeitando suas especificidades (quanto ao propósito do ensino até mesmo de arte), 'tomamos' o espaço escolar e o espaço cultural para refletir.

Quando se pensa no ensino de arte no espaço escolar, leva-se em conta o tempo, que é o tempo da instituição e não o da criança ou do jovem; este mesmo tempo institucional compartimenta o saber ao longo do dia em caixinhas de 50 minutos. O espaço é seriado, sendo as relações ‘válidas’ apenas entre a mesma faixa etária. Em contrapartida quando nos debruçamos sobre a instituição da cultura, os espaços permitem e possibilitam agrupamentos que não os da ‘série’ e convidam para descobertas dentro do atelier que promove um tempo não ‘extrínscico’ mas o de quem está dentro do processo justamente da construção do saber – e que nada se mostra fragmentado.

Isto é, há um conjunto de injunções de caráter pedagógico que é completamente contraditório com a organização escolar, que tem um conjunto de variantes da organização do espaço, do tempo, da própria divisão do trabalho dos professores que é contrário do modo como aprendemos fora da escola. (MOSÉ, 2013, p.319)

Algumas escolas mostram claramente ‘seguir’ uma construção dos modelos de linha de montagem, em desacordo ao tempo do ser em processo de construção do saber, como apontado criticamente por Alves:

Escolas são fábricas organizadas para a produção de unidades biopsicológicas móveis, portadoras de conhecimento e habilidade. Esses conhecimentos e habilidades são definidos exteriormente por agências governamentais a que se conferiu autoridade para isso. (2007, p.36)

Mais do que isso, algumas escolas mostram-se apenas como veículos de transmissão e transferência do conhecimento, ignorando o educando como ‘aprendente’<sup>1</sup> e sujeito autônomo<sup>2</sup> e responsável pela construção do seu conhecimento.

---

<sup>1</sup> “Ser sujeito da construção do conhecimento”. (GADOTTI, 2007, p.13)

<sup>2</sup> “[...] capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade.” (PETRONI, 2009,p. 357)

## **A fragmentação do saber, do tempo e do espaço**

Segundo Bourriaud (2009, p.16):

A modernidade política, nascida com a filosofia das Luzes, baseava-se na vontade de emancipação dos indivíduos e dos povos: o progresso das técnicas e das liberdades, o recuo da ignorância e a melhoria nas condições de trabalho deveriam liberar a humanidade e permitir a instauração de uma sociedade melhor.

No entanto, o que se sucedeu foi um século XX 'marcado' pela segunda grande guerra que criou como consequência uma sociedade com medo do pensamento crítico e político; as conquistas da ciência mostraram-se a solução para cura de todo mal e a promessa de um mundo melhor (sustentada na ideia iluminista de progresso). A educação acessível a todos, ou melhor, a escola para todos trilhou o mesmo caminho, da 'salvação', e esteve voltada para a tecnologia e distante do 'pensamento político e social'.

O ensino dirigido às massas que surgia para atender a mão de obra da sociedade industrial seguiu os moldes da segmentação do trabalho e da fragmentação da produção e, como menciona Mosé, "[...] a educação das massas no mundo se confundiu com uma educação fragmentada, dividida, sem contexto.", logo, "[...] essa escola, sem a formação humanista presente na escola das elites, se caracterizou pela fragmentação, pela segmentação como modo de ação, como método." (2013, p.48).



Essa fragmentação do espaço, do tempo e do saber, aliados à herança da ditadura e em seu modelo de conduta, na passividade, no medo, na repetição e na disciplina – que, segundo Foucault (2014, p.36) “é um princípio de controle de produção de discurso.” – ‘explicam’ a escola do século XXI na qual “não formamos pessoas, mas fragmentos desconectados.” (MOSÉ, 2013, p. 51). Esses fatores são os que justamente contribuem cada vez mais para os problemas sociais da humanidade, uma vez que esse processo de fragmentação do saber, que tem raízes no pensamento iluminista, torna as pessoas mais ‘especializadas’ tornando-as em contrapartida mais ignorantes em relação aos problemas fundamentais da humanidade que, como lembra MORIN (2012), nos impossibilita de enxergar e lidar com os contextos planetários:

Assim, os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN, 2012, p.15)

O século das luzes, contraditoriamente, causou a cegueira e cabe a nós, contemporâneos, fazer-nos enxergar na obscuridade, nas trevas do presente, como menciona Agamben (2009, p.63):

Pode-se dizer contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade. Com isso, todavia, ainda que não respondamos a nossa pergunta. Por que conseguir perceber as trevas que provêm da época deveria nos interessar? Não é talvez o escuro uma experiência anônima e, por definição, impenetrável, algo que não está direcionado para nós e não pode, por isso, nos dizer respeito? Ao contrário, o contemporâneo é aquele que percebe o escuro de seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provêm do seu tempo.

Como essa fragmentação interfere no ensino de arte? No momento em que o ensino é afetado pela fragmentação, o ensino de arte também o é; e, talvez, encarar ‘o facho de trevas’ de nosso tempo seja se posicionar contrário a essa fragmentação e da super especialização da sociedade que não permite mais as relações humanas, pois afeta os canais relacionais.

Penso que colocar-se ante essa escuridão de nosso tempo é ter clara a fragmentação posta na sociedade e compreender a necessidade de tornar-se, recriar-se, assim como pensa Maturana (*apud* CHRISTOV, p.11)

A este processo de reação e auto-criação em um meio, Maturana chama de conhecimento, pois é preciso que os seres vivos tomem conhecimento dos desafios impostos externamente para inventarem novas formas de ser internamente.

Esses fragmentos podem ser re-construídos, re-conectados, re-ligados ou mesmo relacionados.

## O relacional e a arte

*Essa falta de conexão da escola, tanto com a sociedade quanto consigo mesma, não é apenas prejudicial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, que se dá pela capacidade de fazer relações cada vez mais amplas e complexas, mas prejudica também as relações humanas, a prática da justiça social, o exercício da cidadania, implica diretamente o aumento do grau de angústia e solidão e impulsiona cada vez mais ao consumo de produtos, de pessoas, de drogas lícitas e ilícitas. Participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos. (MOSE, 2013, p.51)*

Segundo Bourriaud, as práticas contemporâneas em arte problematizam as esferas das relações e são criadoras de espaços e ritmos contrários dos da vida cotidiana, uma vez que estas são controladas e limitadas pela comunicação; a arte, no entanto, caminha na construção de ligações reconstruindo caminhos antes impedidos.

A arte estreita o espaço das relações, ao contrário da televisão ou da literatura, que remetem a seus respectivos espaços de consumo privado; ao contrário também do teatro e do cinema, nessas salas não se comenta diretamente o que vê (a discussão fica para depois do espetáculo). Inversamente, durante uma exposição, estabelece-se a possibilidade de uma discussão imediata nos dois sentidos do termo: percebo, comento, desloco-me num mesmo espaço-tempo. (BOURRIAUD, 2009, p.22)

A arte cria, assim, um tempo distinto ao que foi proposto pelo mundo moderno que é o da velocidade; na arte, cria-se um tempo que, ao passar pelo sujeito, possibilita a criação de conexões efetivas.

Pois, apesar da cidade possibilitar a experiência da proximidade, a atual contemporaneidade provoca justamente apenas proximidades e não encontros. A cidade que, a princípio, promove o encontro, agora tomada pela velocidade, pelo excesso, pelo acúmulo, não negaria seu encontro? E a própria experiência? Segundo Larrosa, a experiência nos é cada vez mais rara por causa do tempo, ou melhor, da falta de tempo.

Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (LARROSA, 2002, p. 23)

A velocidade impede não apenas a conexão significativa entre acontecimentos, mas as conexões efetivas entre os seres humanos. Nessa perspectiva, justamente, a estética relacional se constitui como uma teoria, não da arte, mas uma *teoria da forma* que, segundo Bourriaud, seria “Uma unidade coerente, uma estrutura [...] que apresenta as características de um mundo.” (2009, p.26) E o nascimento de um mundo se daria, metaforicamente, no encontro de átomos (de uma colisão) provocada pelo desvio de curso e assim nasceriam as formas, mas para criar o mundo este encontro tem “de se tornar duradouro”; no entanto “A forma da obra contemporânea vai além de sua forma material: ela é um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica. Uma obra de arte é um ponto sobre uma linha.” (BOURRIAUD, 2009, p. 29).

A obra de arte, assim, pode funcionar como uma máquina de provocar e gerar convívios e encontros casuais, individuais ou coletivos. Suas obras lidam com os modos de intercâmbio social, a interação com o espectador dentro da experiência estética proposta, os processos de comunicação enquanto instrumentos concretos para interligar pessoas e grupos.

Retomar a idéia de pluralidade, para a cultura contemporânea nascida da modernidade, significa inventar modos de estar – juntos, formas de interações que ultrapassem a fatalidade das famílias, dos guetos, do tecnoconvívio e das instituições coletivas que nos são oferecidas. Não podemos dar prosseguimento à modernidade a não ser superando as lutas que ela nos legou: em nossas sociedades pós-industriais, o mais urgente não é mais a emancipação dos indivíduos, e sim a da comunicação inter-humana, a emancipação da dimensão relacional da existência. (BOURRIAUD, 2009, p.84)

Ainda creio ser urgente a emancipação dos indivíduos assim como a emancipação relacional e justamente diante disto entendo uma outra relação de suma importância que se coloca: a relação mestre – aprendiz; relação que será permeada pelo diálogo, mas também pela arte.

### **Mestre - aprendiz: relação do diálogo e da arte**

Se na contemporaneidade colocamos em dúvida a existência de um eu único, um eu idêntico a si mesmo, e passamos a pensar em um sujeito errante, em contínua criação de si mesmo, interessa-nos mais investigar os modos como se inventa “o inacabamento do ser humano”, pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2015, p.50). Trilhar esse inacabamento, reconhecer-se inacabado é pensar a postura de mestre, que se reconhece aprendiz; logo, essa relação que se mostra, a princípio permeada de um hífen (mestre – aprendiz), não é a relação criticada por Rancière do distanciamento em que o mestre a cada ‘gota’ de saber ‘disponibilizada’ ao discípulo dá um passo a frente mantendo o abismo entre os indivíduos e os saberes; neste caso criticado por Rancière, o hífen serviria como separação e ruptura e embrutecimento: “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2013, p.31) mas não há embrutecimento quando se pensa como construção de pontes, numa relação de vontade e vontade dos envolvidos, caso que me interessa.

Diante das possibilidades de um diálogo, vamos deter nosso olhar a algumas 'experiências', ou melhor, vivências como a de Tuneu (Antonio Carlos Rodrigues) e Tarsila do Amaral, Sumaya Mattar Moraes e Shoko Suzuki. Todas as experiências que estão presentes nessa reflexão são pautadas pelo diálogo, - e pela arte - pela relação mestre e aprendiz. Que relação seria essa?

Tuneu, artista plástico contemporâneo, 'inicia' sua trajetória artística a partir do contato com Tarsila.

A memória mais antiga que tenho da Tarsila vem do tempo em que eu tinha três ou quatro anos. Mas quando começamos a falar de arte eu devia ter uns 12 anos de idade.

No quarto do meu amigo, o sobrinho dela, havia um grande quadro negro e nós sempre estávamos desenhando. Um dia ela viu um desenho meu neste quadro e perguntou de quem era. E foi aí que começou o assunto, aí mudou tudo. (ALBANO, 1998, p.57)

Essa relação, porém, se dá num momento avançado em sua carreira, em que a artista pintava muito pouco, logo, a relação é pautada, principalmente, pelo diálogo:

Tarsila sempre me mostrava isso através do que eu fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca disse: Seja você. Ela me deixou ser. Não ficou falando, não ficou explicando. (ALBANO, 1998, p. 61)

Em contrapartida, Tuneu era quem levava os catálogos das exposições, contava o que acontecia no então 'circuito artístico', uma vez que Tarsila quase não saía de casa porque já não andava.

O centro do trabalho era o desenho de Tuneu, por mais abrangente que fosse a experiência e trajetória artística de Tarsila (que em seu momento também foi 'discípula'), ela assumia um papel de interlocutora.

A experiência de Sumaya Mattar com Shoko Suzuki vai trilhar caminhos semelhantes. Sumaya buscava uma produção artística já que se distanciara em função da docência (no ensino superior) e busca em Shoko, ceramista, essa prática que era pautada no fazer junto, na experimentação e na presença do diálogo. "[...]

Tais processos representam um modelo de formação – com base no *aprender pelo fazer* – que ultrapassa a práxis imitativa que persiste na educação, em especial, nas práticas de ensino - aprendizagem de arte no espaço escolar.” Ainda, segundo Sumaya, “Mestres - artesãos não restringem seus ensinamentos a procedimentos técnicos. Além de seus saberes ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis.” (MORAES, 2007, p. 78).

Ainda questiono: “Como se ensina inspiração e originalidade?” Afinal, não se ensina técnicas artísticas, apesar de estas serem apreendidas, valores e princípios são vivenciados. Mas e *poiesis*?

Mário de Andrade contribuiria dizendo que “técnica pessoal e atitude filosófica e estética” são “inensináveis” (ANDRADE *apud* MORAES, 2007, p.109). Logo, como se ensina *poiesis*? Talvez não se ensine, mas propicia-se a ‘busca pelo interior’, proporcionando possibilidades, caminhos, espaços, diálogos. Diálogos com a arte:

Nessas proposições, a obra se faz pela interação dos participantes, do ato da obra, vivido como reciprocidade, nasce a poesia. Nesse ato, ocorre o despertar para o outro, que equivale também um despertar para si mesmo e para a natureza humana essencialmente dialógica. O pensamento e o conjunto da obra da artista depõem a favor do potencial do diálogo para promover encontros, despertar a humanidade adormecida e engendrar poéticas pessoais.

E quando o professor tem uma prática artística, tem a sua investigação, há clareza em proporcionar essas possibilidades aos seus estudantes; ele compreende, então, a necessidade dessa relação que possibilita o desenvolvimento de uma *poiesis*, de um impulso de trabalhar com continuidade. O verdadeiro mestre é aquele que facilita ao discípulo perceber o desenvolvimento de seu projeto.

A relação de Tuneu e Tarsila não se construiu da mesma forma? Através de palavras, de diálogo – ‘Diá’ significa *através de* e ‘lógos’, *palavra*, segundo Cunha (CUNHA *apud* MORAES, 2010, p. 85). Portanto o ‘diálogo’ é uma relação comunicativa que se faz através da palavra entre um ou mais indivíduos – e através da arte, seja esta como objeto de arte ou como processo, dessa vivência que desperta para si e para ‘poesia’: “Assim, uma obra cria uma coletividade instantânea

de espectadores-participantes, seja em seu modo de produção ou no momento de sua exposição.” (BOURRIAUD, 2009, p. 84).

Refletindo sobre a postura de ambos os mestres nos remetemos à maiêutica, inventada por Sócrates, o método que fazia o ser humano se libertar de falsas crenças; segundo ele: “[...] o conhecimento verdadeiro não seria obtido por uma ação extrínseca, mas pela própria razão imanente do espírito humano, assim, nessa perspectiva, caberia ao mestre auxiliar o estudante a despertar sua inteligência e consciência.” (MORAES, 2007, p. 120).

No entanto, Rancière faz uma ressalva quanto ao mestre socrático, uma vez que não leva ao caminho da emancipação

O socratismo é, assim, uma forma aperfeiçoada do embrutecimento. Como todo mestre sábio, Sócrates interroga para instruir. Ora, quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro. (RANCIÈRE, 2013, p. 52)

Pois bem, a ideia de Rancière está presente na fala de Freire quando define que o verdadeiro encontro entre educadores e educandos se dá ao nos voltarmos ao diálogo, pois possibilitaria a significação da vida. A educação dialógica possibilitaria, portanto, a educandos e educadores a significação da existência, conquistando um pensamento crítico e buscando a transformação. Paulo Freire (2015) em sua obra *Pedagogia da Autonomia* salienta que educar não é transmitir conhecimentos, mas fornecer as condições necessárias para a construção do saber pelo educando. Para ele, é imprescindível que o professor respeite a autonomia do educando, a sua liberdade de expressão: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2015, p. 35) Por aprendizagem autônoma entende-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no aprendente, isto é, o estudante é um sujeito autônomo capaz de autodirigir o seu processo de aprendizagem.

E é na comunicação com os outros que o ser humano se depara consigo mesmo. Os tibetanos compreendem que o discípulo deve servir-se da luz do seu próprio método para descobrir a sabedoria que reside em si mesmo e Jung também propõe que o mestre não deva interferir, mas permitir que o indivíduo se desenvolva

seguindo suas próprias leis além de acreditar na educação pelo exemplo. “Esta espécie de educação ocorre espontaneamente e de modo inconsciente, por isso é também a forma mais antiga, e talvez, a mais eficaz de toda e qualquer educação” (JUNG *apud* ALBANO, 1998, p. 120). Não seria essa a postura dos mestres?

Mas que tenhamos claro que o “ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante.” (RANCIÈRE, 2013, p. 33), pois seria uma violência se homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento; este mestre de nada emancipador seria. Pois como lembra Paulo Freire (2015, p.109)

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

O diálogo se constrói numa relação horizontal pois que a educação autêntica não se faz de um para outro, mas de um *com* o outro; e além de ser um encontro dos homens, segundo Freire (2015) seria um encontro mediatizado pelo mundo que não se restringe na relação eu-tu:

(...) a forma de relação mestre - discípulo compatível com essa iniciação enigmática é regida pela liberdade de ser: é a forma da amizade ou, mais amplamente, de um processo de tornar-se outro através do outro, num relacionamento que não é da ordem da dominação, da sedução, da inveja, mas da ordem do generoso reconhecimento do outro enquanto outro. Nessa passagem os valores estéticos estão completamente vasados (sic) por princípios éticos. (ALBANO, 1998, p. 13)

É olhar-se.



Percebemos que os três ‘pensamentos’ articulados por Aristóteles: teoria (*theoria*), prática (*praxis*), criação (*poiesis*) estão presentes nas relações entre mestres e aprendentes justamente porque integram o intelecto, os sentimentos e as funções práticas “[...] e o resultado final é um tipo de consumação permeado de sentido, de uma emoção predominante, e de uma resolução prática.” (IRWIN, 2008, p.88) que para Dewey uma experiência comum não sustentaria esses aspectos de integração, mas obras de arte (enquanto objeto e enquanto processo) promoveriam uma experiência estética.

Pois bem, como, então, transpor essa relação mestre aprendiz, relação humana permeada pela palavra e pela arte, descobridora de *poiesis*, possibilitadora de experiências que ‘movimentam’ o intelecto e nos permite o padecimento para o espaço da sala de aula?

## Educador A/R/Tógrafo

Rita Irwin (2008) associa teoria, prática e criação ao trabalho do artista – pesquisador – professor ou “teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/ produção” (IRWIN, 2008, p. 88). E traz o artista – pesquisador – professor numa situação de miscigenação que revela a necessidade do indivíduo adentrar, mergulhar, num agrupamento de informações e idéias por entre fronteiras e criando relacionamentos por entre pessoas e idéias; o que remete a miscigenação a uma linguagem de fronteira:

Artistas – pesquisadores - professores são habitantes dessas fronteiras ao re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo. Abraçam a existente miscigenação que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética encontrada na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática. (IRWIN, 2008, p. 91)

Esse ser mestiço, metáfora para artista-pesquisador-professor, busca novas relações entre teoria, prática e criação e compreende que os processos e produtos envolvidos na criação de uma obra de arte<sup>3</sup>, seja ele objeto ou tarefa profissional, são exemplos da integração entre o saber, a prática e a criação. “Os processos e

---

<sup>3</sup> Obra de arte que me refiro como sendo a descrita por Ostrower: do gesto intencional.

produtos são experiências estéticas nelas mesmas, pois integram as três (ou possivelmente mais) formas de pensamento.” (IRWIN, 2008, p 92)

O ser A/R/Tógrafo (artista-pesquisador-professor) compreende e reconhece que arte, pesquisa e ensino são vividos e não apenas feitos, pois estão vivendo seu trabalho, representando sua compreensão e executando sua posição pedagógica e “[...] enquanto integram teoria, prática e criação através de suas experiências estéticas passam significado no lugar de fatos.” (IRWIN, 2008, p 98).

Embora uma postura dialética auxilie muitos empreendimentos educativos, a categoria dual ainda é favorecida, e em educação isso significa favorecer teoria/prática. Se resistirmos a esse favoritismo e nos mobilizarmos no sentido de abraçar *theoria, praxis e poiesis* ou, em outras palavras, pesquisa, ensino e criação de arte, estaremos nos movendo por categorias mais complexas de intertextualidade e intratextualidade. (IRWIN, 2008, p.89)

Na relação mestre e aprendiz ficou evidente como a *theoria, praxis e poiesis* enlaçam os envolvidos que, aos olhos de Irwin, continuam a não ser dissociados, pois seria caminhar por fronteiras: “Aqueles que moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório” (IRWIN, 2008, p.91) ou estariam ‘re-ligando’ um mundo que se mostra contraditório justamente por conta de suas fragmentações. Caminhar por entre estas fronteiras é dar-se conta das partes; assumir-se ‘mestiço’ seria um movimento para ver e estar no mundo de forma total, completa ou mesmo complexa: “É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto.” (MORIN, 2012, p.89).

Portanto A/R/Tografia vai além de metodologia de pesquisa baseada em arte ou metodologia de ensino, mas uma ação de forma complexa em estar no mundo e que pode ser transposta para o espaço da sala de aula.

## Artografia como Pesquisa Educacional Baseada em Arte

Nos últimos anos a academia europeia e norte-americana tenta compreender a produção em arte como uma modalidade de pesquisa que atualmente são metodologias conhecidas como Pesquisa Baseada em Arte (PBA) e Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)

O argumento-chave para essas metodologias é que elas, ao enfatizarem a produção cultural da cultura visual, rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadas e hegemônicas que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem, e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte/educação. (DIAS, 2013, p. 23)

Sendo assim, a finalidade da PBA e da PEBA é utilizar as artes como método, uma forma de análise, um tema ou todos esses elementos dentro da pesquisa qualitativa (DIAS, 2013).

A A/R/Tografia é uma metodologia de pesquisa que funciona como um rizoma sendo esta uma estrutura que se movimenta e se desloca dinamicamente; diante disto

a teoria é entendida como um intercâmbio crítico que é reflexivo, responsivo e relacional que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em outra coisa. Assim a teoria como prática se converte em espaço vivo e corporificado de pesquisa (MESKIMMON *apud* IRWIN, 2013, p. 139)

sendo assim os rizomas promovem a criação de 'entrelugares', de fronteiras, territórios "[...] espaços intersticiais da criação artística, da pesquisa e do ensino" (IRWIN, 2013 p.139).

A mestiçagem como ato interdisciplinar e conhecida como relacionamentos hífenizados (IRWIN, 2008) cria pontes, barreiras, hífens, mas não hífens que segregam o professor do pesquisador e do artista, mas passagens quase como

guachos, pássaros que constroem com maestria seus ninhos suspensos de um ramo

Ao construir os seus ninhos suspensos sobre as águas, o guacho dava lições de arquitetura. Possuía os saberes dos construtores de pontes, sabia que toda a ponte tem dois sentidos e que as pontes estabelecem sempre uma transição entre o que é e o porvir...

O guacho detinha ainda a faculdade de fazer outras pontes, pois entendia e sabia reproduzir os cantos de outros pássaros. [...] Daí que, na Babel em que frequentemente se transformava a sociedade dos pássaros, o guacho estabelecesse pontes de entendimento entre diferentes linguagens, abrisse janelas sobre a lucidez dos dias, levasse o alimento da palavra simples e pura até às raízes dialógicas, até que o padecesse de aridez se transformasse em comunicação fértil. (PACHECO, 2006, p. 79)

O educador A/R/Tógrafo age como guachos caminhando e interligando não apenas o saber, a prática e a criação, mas relações consigo e com o outro, com o mundo. “E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.” (ALVES, 2002, p. 19)

## **O A/R/Tógrafo – Híbrido e o Relacional**

Construindo uma nova relação de transposição, pensemos o A/R/Tógrafo como indivíduo de fronteiras; os indivíduos que “[...] moram nas fronteiras estão re-pensando, re-vivendo e re-fazendo os termos de suas identidades ao se confrontarem com a diferença e semelhança em um mundo aparentemente contraditório” (IRWIN, 2008, p.91); pode-se pensar que esse ser fronteiro também pode ser um indivíduo Híbrido? O A/R/Tógrafo como um Híbrido Interformativo, resultado de uma “hibridação interformativa” (VALENTE, 2008) entre os participantes? Uma vez que, para Valente, este híbrido ‘carrega’ as formatividades pareysonianas, “[...] compreendidas enquanto estilo do artista no modo único e irrepitível de seu fazer que se integra à obra enquanto forma.” Mas não apenas a formatividade do artista, mas também do pesquisador e do professor, logo, o Híbrido e o A/R/Tógrafo poderiam ser conceitos para compreender um mesmo indivíduo.

## **Produções Artísticas**

Neste capítulo, invisto numa tentativa de crítica genética (Cecília Salles) de minha própria produção.

No entanto esta investigação transitará além de minha própria produção, mas será um caminhar pelo planejamento e a execução das produções dos educandos participantes da proposta colaborativa; segundo Salles

O percurso criador mostra-se como um itinerário não linear de tentativas de obras, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e sempre inacabado. É a criação como movimento, em que reinam conflitos e apaziguamentos. Um jogo permanentemente de estabilidade e instabilidade, altamente tenso. (SALLES, 2011, p 35)

Neste trabalho, portanto, será um percurso realizado por processos distintos e simultâneos.

Os questionamentos são: Como dialogar e promover a estabilidade entre processos diversos? Como dialogam os processos entre educador e educando bem como os processos entre educando e educando? Dialogam e intervêm, conscientemente ou não, entre eles, numa proposta colaborativa? Esses são os aspectos a serem discutidos neste capítulo.

## **Produções Artísticas – Percurso**

A gravura cruzou meus caminhos no momento da descoberta e do encantamento com o desenho, de perceber que eu era capaz de dominar a linha e transpor formas e, talvez, esta realidade tenha sido transposta para a gravura. O mesmo encantamento pela linha do desenho se dava ao retirar a matéria da placa de madeira. Encantamento que ousou definir da experiência que é o “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (...)” tão bem descrito por LARROSA (2002); é o encantamento da experiência consolidada e significativa.

Vale ressaltar que o metal pouco me atraiu (apesar do tempo que se constrói nesse processo, a idéia-real do tempo: o tempo do polir, o tempo do verniz, o tempo do ácido e os acasos que, creio, são muitos, principalmente quando não se tem a prática do verniz), mas que fique claro que o distanciamento com o metal, hoje eu percebo, muito provável, ocorreu por conta da linha! Uma linha sem vida, cuja forma não tinha personalidade.

Em contrapartida, o gesto na xilogravura é incisivo! A linha na xilogravura deixa sua marca e é visceral. Creio que compreender a força desse gesto tenha feito com que a gravura passasse a ter ‘vida própria’.

### **Pés (Série I)**

Mas não sem antes passar pela série de pés, uma fixação, até hoje. Ora pelos meus pés serem longos e finos, ora pelo joanete, ora por passar uma vida crendo que eram ‘chatos’, mas não eram, ou quiçá por serem minha base e meus desbravadores de caminhos!

A seguir, apresento a série de nr. I que inaugurou o processo.

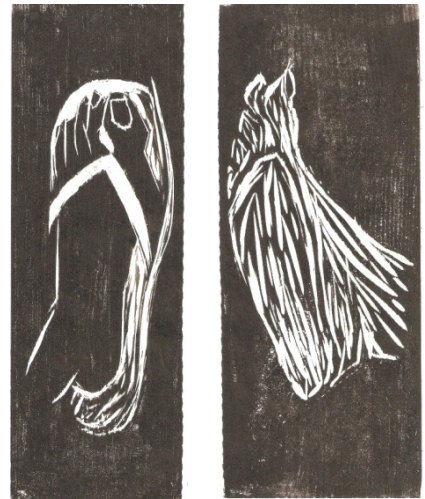


Figura 1: Série Pés  
Xilogravura, 2006  
Fonte: Acervo da artista



## Corpos (Série II)

A série II, sucinta, foi a retomada de desenhos da aula de modelo vivo. Esta série não envolveu grandes inquietações e descobertas, o que não significa que o encantamento pela incisão, pela impressão e pelo 'objeto-matriz' tenha se desfeito (ele existe até hoje!).



Figura 2: Corpos,  
Xilogravura, 2006.  
Fonte: Acervo da artista

### Sem título (Série III)

Na série III, talvez, a gravura tenha de fato completado sua maioridade. A linha continuava sendo o interesse, mas os meus desenhos não dialogavam mais com a placa de madeira. O diálogo estabelecido era, então, entre a matéria e eu! O olhar as linhas da matéria, que nada mais eram que as 'veias' da madeira, madeira esta que deixara de ser aquela anterior, da 'caixa de bacalhau' (pinho), molinha e 'maleável', para dar espaço a antigos tacos de minha antiga casa que há muito permaneciam guardados.

Essa matéria era velada por um verniz que ao 'toque' das goivas começava a 'craquelar' e formavam-se outras linhas que estavam sobrepostas às linhas da própria madeira.

Neste momento, também, experimentei a impressão em outros papéis como o de seda, o vegetal (influenciada pela 'translucidez' do verniz?) e o de arroz.

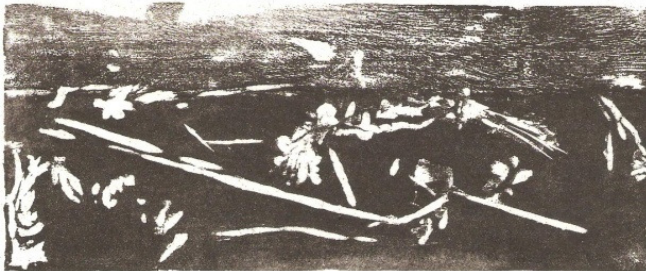


Figura 3: Sem título,  
Xilografia, 2007.  
Fonte: Acervo da artista



## **Pés; Pés e Cadeira; Dois Corpos; Corpo em Pose; Visão sobre os pés; Visão de Pés (Série IV)**

A série IV surgiria após um tempo, alguns meses, por outro viés, outro olhar, se é que era possível olhar essa matéria...

A retirada de matéria implicava na retirada das camadas de cor do papel fotográfico. Essa retirada era quase invisível (sendo 'concreta' somente nos 'cotonetes' que se tornavam azuis e vermelhos) e incontrolável porque uma vez retirada em excesso tornava-se a retirada total e caía-se não num buraco negro, mas num plano branco sem volta, logo as retiradas eram sempre homeopáticas.

Pois bem, por muitas vezes as doses homeopáticas foram em vão e o branco resplandecia, mas o meu gesto não poderia ser diluído nessa branquidão, começaram as intervenções com as goivas e tintas nanquim e aquarela.

Creio que aqui o impulso para as séries das cerâmicas, que será abordada mais adiante, fora dado porque uma reflexão não ainda consciente sobre retirada e acúmulo começara/començaria a se dar e tomaria forma na série V.

Figura 4: Pés  
Água sanitária, ponta seca e caneta  
nanquim sobre papel fotográfico  
15x10cm  
2007  
Fonte: Acervo da artista

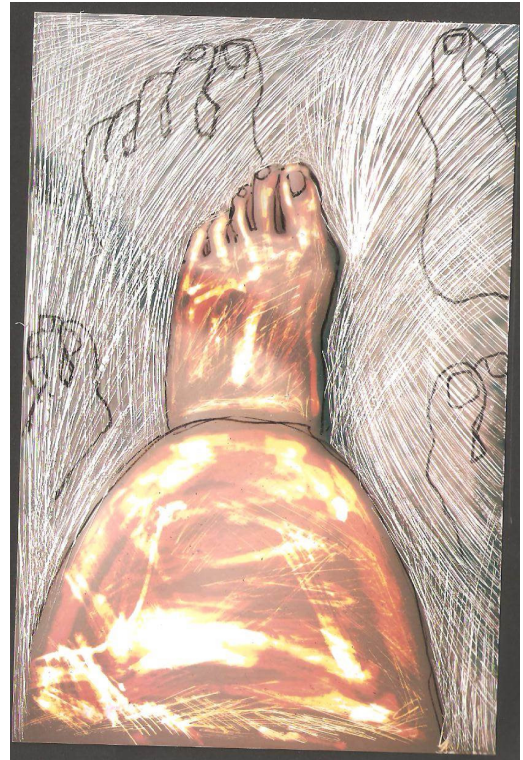


Figura 5: Pés e Cadeira  
Ponta seca, aquarela e tinta sobre papel fotográfico  
15x10cm  
2007  
Fonte: Acervo da artista



Figura 6: Dois Corpos II  
Água sanitária e ponta seca sobre  
papel fotográfico  
13,2 x 17,7cm  
2007  
Fonte: Acervo da artista

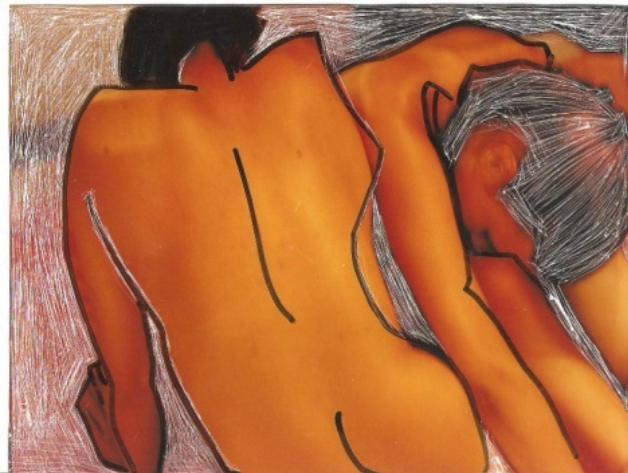


Figura 7: Dois Corpos  
Ponta seca e caneta nanquim sobre  
papel fotográfico  
13,2 x 17,7cm  
2007  
Fonte: Acervo da artista

Figura 8: Corpo em pose  
Água sanitária, ponta seca, aquarela e  
nanquim sobre papel fotográfico  
13,2 x 17,7cm  
2007  
Fonte: Acervo da artista



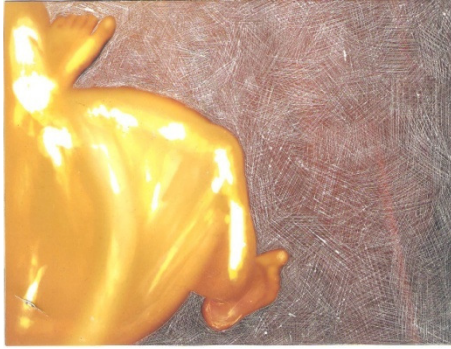


Figura 9: Visão sobre os pés  
 Água sanitária e ponta seca  
 13,2 x 17,7cm  
 2007  
 Fonte: Acervo da artista

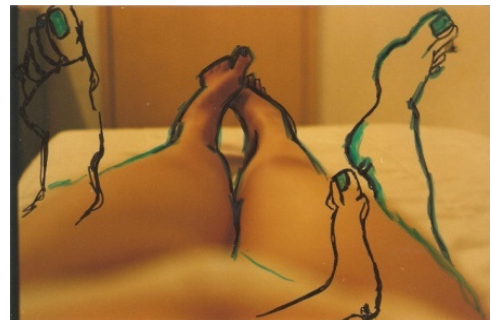


Figura 10: Visão sobre os pés  
 Água sanitária e ponta seca  
 13,2 x 17,7cm  
 2007  
 Fonte: Acervo da artista

Figura 11: Visão de pés  
 Água sanitária, ponta seca e aquarela  
 sobre papel fotográfico  
 13,2 x 17,7cm  
 2007  
 Fonte: Acervo da artista



Figura 12: Visão de pés versão 2  
 Ecoline e tinta nanquim sobre papel  
 fotográfico.  
 13,2 x 17,7cm  
 2007  
 Fonte: Acervo da artista



## **Tripartidos e Bipartidos (Série V)**

A série V, em cerâmica, foi desenvolvida anos depois da conclusão da graduação, especificamente dois anos depois, numa disciplina de Especialização em que as aulas de cerâmica estavam postas, mas não conectadas a mim; desde a graduação, a cerâmica fora mais um 'aprendizado' que ocorrera apenas no reconhecimento e reprodução de técnicas, mas foi da observação do preparo de uma placa de cerâmica, em aula ministrada pelo professor doutor Agnus Valente, que veio a questão e a solução:

'Por que não usar placas de cerâmica como placas de madeira, como matrizes?'

E assim foi.

As placas foram feitas, mas na primeira tentativa o retângulo parecia grande por demais (não comentara que meu gesto e meu desenho nunca foram expandidos) e o diálogo com a matéria era nulo; por que não dividir as placas como tripartidos? Do corte começaram os diálogos, por que estes já incitavam intervenções e a retirada que agora trazia outra questão

'O que fazer com a matéria que se retira?'

'Por que não retornar a própria placa?'

E retornou como acúmulo!

Uma das placas até foi pintada para pensar outra retirada de matéria, mas as cerâmicas gravadas nunca permitiram impressões; elas haviam conquistado sua personalidade, estavam postas e findas!



Figura 13: Tripartidos  
Cerâmica, 2010  
Fonte: Acervo da artista

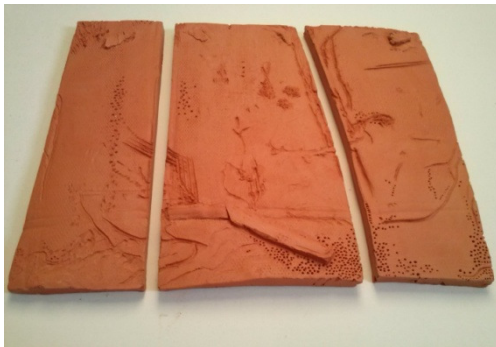


Figura 14: Tripartidos  
Cerâmica, 2010  
Fonte: Acervo da artista



Figura 15: Tripartidos  
Cerâmica, 2010  
Fonte: Acervo da artista



Figura 16: Bipartidos  
Cerâmica, 2010  
Fonte: Acervo da artista



## **Objeto-síntese estética**

O próximo e último processo a ser aqui apresentado (anterior ao início do mestrado) não se formou enquanto série (sequência de objetos/imagens), mas de uma sequência de sentimentos e vivências sintetizado num único objeto. O 'ir' e 'voltar' constante.

Este 'objeto-síntese estética' retomara diversas questões como a madeira, precisamente o taco, o gesto gravado, o verniz, mas que também trouxe o translúcido com a parafina e o arame flexível.

As memórias e os processos trazidos foram envoltos por brumas (não de avalon, mas parafina). Matéria que não tem peso físico, mas emocional, sabendo-se que diante de si formas e linhas hão de ser formar, delinear e novamente se processar.

Esse trânsito entre o que está posto, se foi e está por vir e entre a 'ascensão' e o 'terreno' – estes cruzamentos horizontais e verticais – quase formando um terceiro plano e quiçá em busca do quarto?

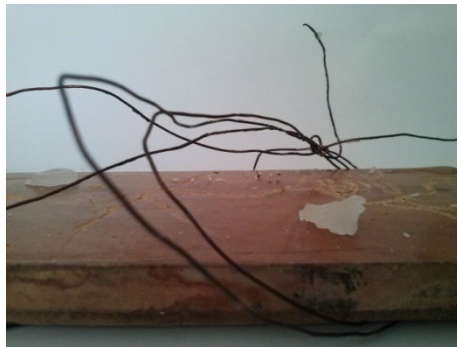


Figura 17: Objeto – síntese estética (detalhes)

Madeira, parafina e arames.

2013

Fonte: Acervo da artista

## Série TeSer-me

A série TeSer-me (em processo) teve seu disparador em uma das disciplinas do mestrado, com a Professora Eliane Bruno, em que, a partir de autores como Josso e Nóvoa e de narrativas e histórias de vida, houve uma 'proposta-convite' para que pensássemos em nosso caminhar e em como dialogaria com nossa prática pedagógica e com a prática artística (esta foi uma questão que se evidenciou durante as aulas). Quando essa proposta foi lançada, a primeira palavra que me veio em mente foi a de tecer uma história e de:

'Como se tece uma história?'

O tecer foi disparador para outras palavras como: linha, tecido, retalhos (como fragmentos) – neste momento havia sido apresentada ao kintsugi<sup>4</sup> - que me lembrou de como somos muitos (o artista, o professor, o pesquisador além dos 'eus' sociais).

Algumas questões, então, foram aparecendo como o tempo: o "Quem é você" do gato de Alice, os contatos com a educação (anterior e posterior a profissão), as construções rizomáticas (já que nem sempre a linha é linear)... e além de questões, alguns encantamentos que remontavam questões evidentes e latentes como a gota que, quando escorre, se soma a outra gota e, então, é quando nos damos conta de que um mais um não é dois, mas torna-se um – e como, de repente, esta lógica dialoga com o ser A/R/Tógrafo que é quando a soma entre o artista, o professor e o pesquisador: logo, um mais um mais um não é três, mas um – e é justamente essa busca pela unicidade.

---

<sup>4</sup> O kintsugi (em japonês "carpintaria com ouro") .

Sua história remonta o final do século XV quando o xogum Ashikaga Yoshimasa enviou um de seus potes de chá favorito para que fosse consertado na China, mas, quando a peça retornou o reparo era tão feio que ele pediu que artesãos japoneses refizessem tal restauração. Foi então que os artesãos, imbuídos do espírito zen budista de mushin, desapego e aceitação, consertaram a peça utilizando uma mistura de laca e pó de ouro. Na cultura japonesa, as peças que recebem esta reparação comumente são mais valorizadas que as que estão intactas. Isso por que sua estética trabalha mais com questões como a transitoriedade e a impermanência do que com a beleza propriamente dita.

Atrelado a estes disparadores diversos eu me ‘redeparei’ com as obras de Leonilson e Bispo do Rosário na exposição “Os Penélope”<sup>5</sup> e ao Projeto Arpilleras<sup>6</sup>, a linha e a costura eram evidentes e não havia outra forma de tecer minha história (ou Tesser-me) se não através de gesto de costurar. Faltava apenas a definição do suporte que, a princípio, seria um grande tecido, mas que poderia ser confundido com uma grande toalha de mesa e, então, veio a imagem do livro (que narra histórias) e resolvi apropriar-me deste objeto adquirido num sebo (não apenas pelo zelo aos meus livros, mas justamente pensando em quantas histórias estão e passaram por mim; “Quantos outros cabem em mim” e “Quantos outros estão esquecidos em mim”). Pois bem:

‘Que história é essa que conto? Ou reconto?’

Logo, a apropriação do objeto livro construiu e evidenciou esse movimento de como (re)conto minha história através de outras histórias.

O livro era formado por poemas de Mário de Andrade que dialogaram com questões elencadas anteriormente, como o tempo (e o tempo foi bordado sobre o tempo), o óculos (que não é uma leitura literal de usar o óculos por causa da minha miopia, mas me remete a imagem do Miguilim<sup>7</sup> no momento em que ele coloca o óculos e enxerga o mundo – e como o tempo transpassa por isso – é quase como ‘sair das brumas’).

Este processo resultou em uma série (em processo). O livro<sup>1</sup> está aqui apresentado:

---

<sup>5</sup> Exposição que ocorreu no Sesc Jundiaí no período de 05/05/15 a 26/07/15.

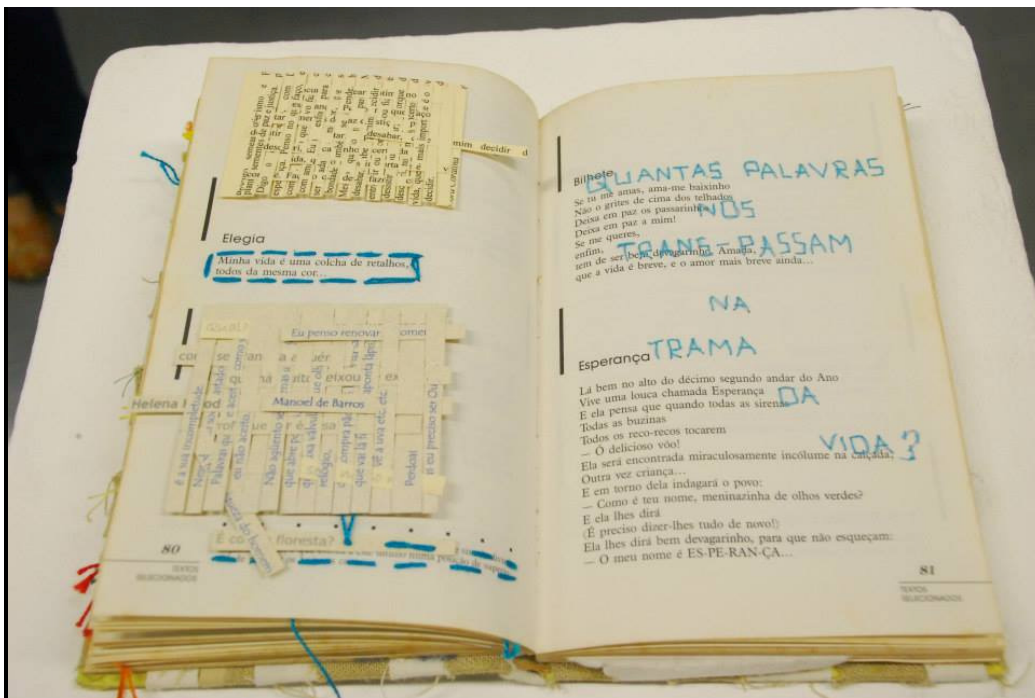
<sup>6</sup> O projeto “Arpilleras:bordando a resistência” procura transgredir o papel da costura, que historicamente serviu para reforçar o lugar imposto às mulheres: dentro de casa.

Através de uma técnica de bordado conhecido como “arpillera”, originada na resistência à ditadura militar chilena, o documentário busca retratar a história de cinco mulheres das cinco regiões do Brasil que, apesar das singularidades geográficas, culturais e pessoais, carregam algo em comum: suas vidas foram brutalmente afetadas pela construção de barragens. (Fonte: [www.catarse.me/arpilleras](http://www.catarse.me/arpilleras)).

<sup>7</sup> Manuelzão e Miguilim de João Guimarães Rosa.



Figura 18: TeSer-me  
 Livro, linhas, tecidos, papel, fio de cobre, fotografia,  
 parafina.  
 2015  
 Foto: Danilo Takakara



## Rastrum

O trabalho 'Rastrum', resultado da disciplina 'Meios de Produção e Práticas Híbridas na Arte Contemporânea', com orientação de Agnus Valente, foi a primeira investida em uma proposta de intenção colaborativa, considerando que "nestas ações, projetos e ideias, a construção da forma é realizada a partir do encontro da troca de experiência e do diálogo" (SILVA, 2014, p.95), em que os colegas da disciplina (da turma de Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional/Prof-Artes) acompanharam/discutiram o processo de elaboração do trabalho e, em certa etapa desse processo, foram convidados a retirarem um ou mais tacos e intervirem neste suporte. A princípio, a ideia disparadora era "Qual o gesto que deixo nesta matéria?"; no entanto, durante as discussões trazidas pelo trabalho de Ricardo Bezerra, apareceu a palavra 'rastros', então: "Qual rastro deixo nesse suporte que já carregaria rastros talvez imperceptíveis e como, através da formatividade de cada colaborador, faço estes 'rastros' aparentes?"

Durante a 'Mostra de Práticas e Processos Híbridos', organizada por Agnus Valente e realizada na Galeria do Instituto de Artes, ao final da disciplina, houve a segunda investida na abertura do projeto: desta vez, os tacos foram colocados à disposição do público, mas sem nenhum aviso, na expectativa de que as pessoas se sentissem convidadas a retirarem um taco e, conseqüentemente, intervirem nas outras peças – que não estavam de forma alguma presas sobre o suporte. A participação durante a exposição foi tímida, porém existente.

Segundo o conceito de Agnus Valente (2008), propostas colaborativas e participativas acabam por revelar uma "hibridação interformativa", por resultarem de práticas híbridas "nas quais as formatividades dos autores hibridam-se internamente à criação artística, em diálogos e embates, consensuais ou não, na busca do complemento da obra numa ação compartilhada." (2008, p.36)

## **Nota ou considerações sobre o Percurso pós Projeto Monotipia**

Segundo SALLES (2011, p.22) “vivendo os meandros da criação, quando em contato com a materialidade desse processo, podemos conhecê-lo melhor” ou ainda “essa crítica refaz, com o material que possui, a construção da obra e descreve os mecanismos que sustentam essa produção”. Reviver esse percurso investigativo e criativo em diálogo e em consequência da proposta colaborativa realizada com os estudantes me fez questionar a experiência descrita por mim na disciplina ‘Meios de Produção e Práticas Híbridas na Arte Contemporânea’. Será o trabalho ‘Rastrum’ de fato uma proposta colaborativa? Ou seria participativa? Considerando que uma ação colaborativa é aquela que, do encontro permeado pelo diálogo e experiência, tem-se a participação ativa do outro, sendo esse outro “alguém que interfere no devir da prática na sua metodologia e nos seus resíduos” (SILVA, 2014, p.18).

A proposta, para ser colaborativa, não deveria ser sensível às interferências de seus colaboradores e assim permear as formatividades de todos os indivíduos? Se entendermos que “Participação requer uma contribuição a partir de um enunciado, uma regra ou uma solicitação, sendo uma execução de ação e reação” (SILVA, 2014, p.10), assim devo considerar esta ação coletiva uma vez que os participantes responderam a um estímulo que não alterou ou interferiu em suas individualidades. Importante lembrar que existem duas situações distintas: Uma, durante a disciplina, em que as pessoas discutiram o projeto, trouxeram sugestões, fizeram colocações; neste caso, seria possível dimensionar alguma contribuição que possa ter interferido ou definido a proposição que foi apresentada ao final, admitindo-se aí alguma colaboratividade (como a própria assimilação da ideia de rastro); a outra situação, posterior, quando a obra, a ação em si, tal como foi posteriormente apresentada na mostra e em sua relação com o público, foi participativa, uma vez que as ações foram realizadas individualmente, não gerando o encontro, a relação, o diálogo, a interferência entre as formatividades de cada indivíduo, como ocorre no processo colaborativo. Contudo, é inevitável reconhecer que se estabelecem encontros, relações e diálogos visuais quando vemos todas as peças colocadas lado a lado, ainda que produzidas individualmente, ainda que resultantes de uma ação participativa e não colaborativa.

Não vamos estabelecer comparações valorativas entre as práticas, mas vamos vivenciar, a seguir, uma proposta que trilha o colaborativo.



Figura 19: Rastrum, Tacos e diversos, Proposta Colaborativa, 2015. Foto: João Beltrami





Figura 20: Rastrum (detalhes). Tacos e diversos, Proposta Colaborativa, 2015. Foto: Danilo Takakara

## Projeto Monotipia<sup>8</sup> - Proposição

O projeto monotipia foi uma proposta colaborativa<sup>9</sup> com os educandos de 5º ano da 'Escola Estadual Victor Civita' situada em Cumbica.

A proposta consistia em utilizar como suporte tacos reutilizados - que possuem, muitos deles, riscos, descascamento do verniz e pregos – para a qual foram convidados os estudantes a participarem ativamente de todo o processo: do preparo da placa – o lixar – até a execução das monotipias: entintamento e impressão.

Os tacos que carregam uma história, ou rastros, foram entregues aos educandos convidados a construir uma nova história – “que novos rastros posso tornar visíveis?” - neste suporte, dando continuidade ao processo de investigação em gravura em que eles já se encontravam, evitando, assim, a proposição de um tema que sugerisse continuidade no processo vivenciado, propondo que, ao se depararem com a experiência da monotipia, que eles tivessem autonomia para decidir o tema que a matéria (materialidade?) os instigasse.

Não havia pretensão de que os tacos fossem dispostos 'homogeneamente', ou seja, separados pelas classes, mas sim que as próprias placas fossem disparadoras para os seus posicionamentos; os educandos participaram da 'curadoria', sendo assim, da definição do lugar e da disposição dos então suportes no espaço.

Do retirar matéria ao acrescentar matéria: as monotipias.

Das etapas: A investigação, o processo, transitar pelo diálogo entre a investigação da matéria e 'apreciação' de monotipias para reflexão e análise;

---

<sup>8</sup> “Denomina-se monotipia uma placa sobre a qual uma imagem é executada com a tinta adequada. Esta imagem é impressa, tornando-se a cópia única, sendo impossível ser obtido novamente um exemplar igual.” (WEISS, 2003, p.1)

<sup>9</sup> Segundo Dundjerovic (2007) “Na Europa, processos colaborativos se tornaram um método de treinamento de atores em faculdade e universidades, como uma alternativa para o teatro tradicional baseado em texto, que segue o modelo de engajamento hierárquico autor-diretor-ator”. Logo, no ensino de Arte no espaço da sala de aula o trabalho colaborativo é uma alternativa para quebra do modelo hierárquico de educação que tem na figura do professor o detentor do conhecimento, é uma possibilidade para a relação dialógica.

portanto, a abordagem triangular se fez presente a partir da fruição de obras/trabalhos, a contextualização e o fazer, mas sobre este faço uma ressalva: Este fazer dialoga com o fazer mencionado por Moraes (2007), da pedagogia artesã, que transpassa pelo ver fazer, pelo fazer junto e do fazer só.

As 'matrizes' produzidas pelos estudantes transformaram-se num mural doado para a escola, no entanto os educandos tiveram como produto deste processo as suas impressões.

## **Desenvolvimento**

Jociele Lampert (2016) faz o seguinte questionamento: “o planejamento de todo professor artista não deveria ser baseado em seu processo de criação?” e foi o que aconteceu! O disparador do projeto monotipia (após alguns desvios) foi o processo de 'gênese' (SALLES) do percurso investigativo e criativo desta professora - pesquisadora - artista.

Revivemos a trajetória do desenho e da gravura, desta experiência e desse lugar para dar início a uma sequência que desaguaria no projeto monotipia

As discussões iniciaram das análises das gravuras da série “Pés” e da série “Sem título” produzida da relação com os tacos. Os estudantes agrupados receberam as impressões que tinham como propósito iniciar a discussão quanto à técnica da impressão: que imagens eram aquelas? Como foram compostas? Quais materiais utilizados? No entanto, com a contribuição de LARROSA

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro... a experiência formativa e a experiência estética não são transitivas, não vão de alguém para alguém, mas acontecem a alguém com alguém (Larrosa , 2003)

a primeira fala de todos os grupos foi “Nossa, mas quantos pés!” “O que é isso?” – sobre as gravuras da série “Sem título” – “Que pé estranho!” sobressaiu de outro grupo.

acho que um artista professor criativo pode dividir o seu processo e colocar o seu processo criativo enquanto material de reflexão dentro de sala de aula, até pra que ele mesmo possa ser criticado. [...] acho interessante acrescentar um pouco do meu processo criativo, não só do ponto de vista de um trabalho individual, mas de um trabalho didático que eu vejo como uma possibilidade artística. (LAMPERT, 2014, p.26)

Neste momento ainda não estava presente o processo criativo, mas o resultado dele.

O primeiro olhar deles para as gravuras notavelmente não foi a técnica (seguindo meu 'roteiro') e sim a temática; curioso como muitas vezes temos nosso olhar direcionado para uma questão ainda não resolvida ou latente, a temática já estava internalizada. Trilhamos, então, outras discussões como "Por que essa pessoa fazia tantos pés?" os próprios grupos dialogavam contrapondo que os "pés não eram idênticos", "não era da mesma pessoa" e o que a princípio era um espanto tornou-se também uma partilha de encantamentos.

Tendo a discussão da temática já saturada, seguimos para a técnica: "Como eram produzidas?" "Qual era a diversidade entre os papéis?" (havia papel vegetal, cartolina, papel de seda, papel japonês). Muitos grupos acreditavam que aquelas imagens poderiam ser pinturas e era unânime que desenhos não poderiam ser, então uma das crianças fez o seguinte 'questionamento afirmativo': "Nossa, mas se todos os grupos tem a mesma imagem, são reproduções?" Comentário a partir da compreensão de que imagens idênticas provavelmente foram reproduzidas. Minha intervenção limitou-se a dizer que não seria 'adequado categorizar' como reproduções, mas impressões (todas as impressões eram PA's: provas de artista e não estavam assinadas) que os fizeram concluir que não poderia ser uma pintura até que um aluno se manifestou "Poderia ser um carimbo!" e todos os grupos concordaram.

Após a menção ao carimbo, os grupos tiveram 'acesso' às matrizes e as indagações recomeçaram: "como se desenha dessa forma na madeira?". Houve um encantamento com o suporte e a forma como ele fora gravado. Conversamos, então, sobre como se grava a imagem a partir das goivas e tentamos achar as matrizes referentes às gravuras, ação que foi interessante para já iniciarmos uma reflexão

quanto ao espelhamento das imagens, que seria de fácil compreensão para algumas crianças, mas para outras nem tanto (no decorrer das aulas eles usariam o celular como espelho).

A terceira etapa foi conhecer outra técnica de gravura, o metal, através de vídeos que, infelizmente, não ‘transbordam’ todo o processo: o polir, envernizar, o tempo da corrosão dos ácidos. Apreciamos, inclusive, as xilogravuras e (diante da impossibilidade de usarmos a madeira no decorrer das aulas) vídeos sobre ‘isoporgravura’.

A crianças utilizaram tanto o isopor quanto o EVA como matriz.



Figura 21: Gravuras e matrizes (isopor) da série “Árvores” da estudante Thaís, 2015. Foto: Natália Cabrera.

O gesto, a materialidade e o trabalho resultante: as gravuras que produziam os deixavam mais curiosos e estimulados a prosseguir, talvez porque “o interesse não está em cada forma, mas na transformação de uma forma em outra”, no

processo “pois o ato criador se realiza na ação” (SALLES, 2011, p.29). Séries eram experienciadas a todo momento.

Neste momento, o projeto sofre um desvio. Como dito anteriormente, caminharíamos pelo processo de criação do professor- pesquisador - artista até desaguar nas gravuras em placas de argila, estas formariam o mural, no entanto

Não há uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são princípios em estado de construção e transformação.(SALLES, 2011, p.17)

As descobertas que as crianças faziam com o gravar e as impressões gerou uma dúvida: apresentar a argila naquele momento poderia ‘dispersá-los’? A argila naquele momento poderia disparar outros questionamentos, podendo não se tornar uma placa, mas algo tridimensional, o que seria muito interessante já que estamos discutindo processo de investigação e criação e

o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam.[...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender: e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar. (OSTROWER, 2007, p.5)

e cada criança significaria a argila de forma distinta, o que ocasionaria diferentes processos. É justamente essa busca, a da individualidade e do ‘tornar-se’ de cada criança que se almeja – no entanto, e o mural? Nesse caso, tendo como objetivo a construção do mural colaborativo, podemos formatar? Induzir à mesma forma?

O processo colaborativo é dialógico, por definição. Isso significa que a confrontação e o surgimento de novas ideias, sugestões e críticas não só fazem parte de seu modus operandi como são os motores de seu desenvolvimento. Isso faz do processo colaborativo uma relação criativa baseada em múltiplas interferências. E aqui começamos a pisar em terreno minado porque esse processo de criação busca também preservar o terreno da criação individual. Como conciliar, então, o aparente paradoxo de fomentar o impulso criativo dos indivíduos dentro do grupo e ao mesmo tempo preservar a permeabilidade das idéias? Como promover o livre trânsito da criação entre os participantes sem eliminar a demarcação dos territórios de criação? (ABREU, 2004)

Os questionamentos não são apenas meus, mas concluí que, caso não houvesse o objetivo do mural, seria muito interessante trazer a argila e observar quais investigações e criações cada criança conduziria, afinal, também poderiam gravar e fazer incisões em um suporte de argila que não bidimensional, uma placa, mas sim tridimensional, fazer uma escultura ou até mesmo como os cilindros cuneiformes e também seria gravura. Mas não daria conta no mural, talvez..

Para somar à decisão, outra questão estava posta: a escola, assim como não possui atelier, não possui forno de cerâmica – o que já era sabido e solucionado criando uma parceria com a universidade em que os estudantes vivenciariam o seu ateliê de cerâmica: o sovar a argila, abrir as placas, gravar, queimar. O primeiro obstáculo foi político e financeiro, pois o ir da escola à universidade seria mais difícil do que imaginado e, diante disso, não haveria sentido produzir uma parte do processo na escola e outra parte no atelier de cerâmica sem a presença das crianças porque não haveria vivência do processo de queima, por exemplo.

Essas novas configurações fazem, nesse momento, o projeto se alterar e a monotipia aparecer: o que a princípio seria um mural de placas de argila se torna um mural de monotipias, quer dizer, não de monotipias mas da ‘matriz’ (suporte) da monotipia:

Ao colocar o outro em pauta, há uma impossibilidade de previsão, de planejamento, pois não é possível afirmar de antemão o que se sabe sobre o processo, onde ele começa e onde termina. Esta retomada da ideia de imprevisibilidade, não denota, no entanto, uma falta de projeto. (ARDENNE *apud* SILVA, 2014, p.96)

Tendo definido o mural de monotipias, a escolha do suporte recaiu naquele que a artista – professora - pesquisadora já havia experienciado: o taco.

A monotipia lhes foi apresentada primeiramente a partir de vídeos (afinal eu não tinha tantas monotipias) em que o suporte era bem variado, desde a placa metálica, fórmica, vidro, além das possibilidades de monocromático e policromático, e as variações: a do traço que se aproxima ao desenho, a da pintura, da cor.

É bastante significativo observar que

a monotipia, portanto, constitui-se de um processo híbrido, entre a pintura, o desenho e a gravura. Aproxima-se do gesto da pintura, da mancha de tinta, ou do traço, da linha; ao mesmo tempo possui características próprias da gravura, como a inversão da imagem” (WEISS, 2003, p. 01).

O que ocorreu foi a ação híbrida assim como uma técnica híbrida. Os vídeos nos proporcionaram a discussão quanto à tinta tipográfica que, por ser à base de óleo e não de água, necessitaria de solventes químicos - o que nos (me) faria optar pela tinta a base de água, tinta guache, que eles teriam disponíveis no próprio material escolar (no entanto, percebi um descontentamento quanto a não se utilizar as tintas tipográficas).

Esse descontentamento instigou-me (a artista – professora – pesquisadora) a pesquisar outras tintas que poderiam ser utilizadas, algo interessante, pois nunca havia pensado cor, e sim forma - o que também se tornou um desafio para mim. Essa busca nos levou às tintas construídas a base de goma arábica e glicerina - que primeiramente testei e confeccionei em casa e que resultou em produções de monotipias (que não era uma prática minha). Em sala de aula, eles ficaram deslumbrados, entendo que tanto pelo processo de confeccionar tintas como pelas cores e suas transparências (tão afoitos não quiseram fazer os testes no cadernos, mas seria útil obrigá-los a fazer? Creio que não). As crianças viram o processo de produção da tinta e, ao entenderem que goma arábica era uma cola, quiseram experimentar a produção com a cola branca e perceberam que a transparência obtida com a goma arábica não é a mesma obtida com a cola branca – algo que eu não havia pensado. Percebemos também que o uso do pó xadrez (sugerido originalmente na receita) não trazia a transparência como o pigmento em pó guarani.





Figura 22: Tintas produzidas à base de goma arábica e pigmento em pó e os primeiros testes no caderno do professor – artista – pesquisador, 2015. Foto: Natália Cabrera.

Ressalva: se no teatro "o ator é posicionado no centro do processo criativo, eliminando divisões hierárquicas e transformando o ator em escritor de seu próprio material" (Dundjerovic,2007,p.156), no espaço da sala de aula, o estudante durante o processo colaborativo, é aprendente estando no centro de seu próprio processo de investigação e criação em arte.

Apesar do descontentamento inicial em relação à tinta guache, quando o taco lhos foi apresentado como suporte, a aceitação ocorreu de forma muito natural e nenhuma criança questionou o uso desse material enquanto suporte, provavelmente por já terem visto na série "Sem título" e nos vídeos, reconheceram aquele material enquanto suporte, enquanto pedaço de madeira.

Mas essa naturalidade na recepção do material apenas me ocorreu posteriormente. Ocorreu no momento em que, quando o mural fora montado e exposto na escola, os alunos de primeiro ano questionavam “Porque havia apagadores pintados na parede?” A primeira referência deles foi o apagador e, quando explicado que eram tacos, eles continuaram questionando porque os tacos (do chão) estavam na parede, era pintura? Como as crianças que vivenciaram pinturas e desenhos e suportes como papel apenas interagem e olham pra esse trabalho? Uma questão que fica pra pensar: como a escola vê essa proposta?



Figura 23: Ver fazer: primeiro contato com as monotípias, 2015. Foto: Natália Cabrera.

Pois bem, as crianças do 5º ano receberam os tacos e naturalmente começaram a prepará-lo: lixar, tirar pregos e, em seguida, já iniciaram as monotipias fosse com tinta guache ou tintas artesanais (preferência inicial de quase todas as crianças). Ficamos tão encantados com as cores produzidas e com as monotipias produzidas que nos esquecemos que, ao final, o que constituiria o mural não seriam as monotipias, mas sim as matrizes, o suporte que teria o registro da última monotipia produzida. As crianças produziram monotipias quantas lhes satisfizessem durante a investigação; no entanto, quando se dessem conta de que seria a última impressão, deixariam o resquício da última entintagem no taco e estes é que seriam expostos no mural (alguns alunos ao final se esqueciam e limpavam os tacos e optavam por não fazer mais e deixavam o taco sem nada, outros resolveram fazer e acabaram desenvolvendo outra série).



Figura 24: Duas estudantes preparando a matriz: lixando e limpando, 2015. Foto: Natália Cabrera.

Os tacos que nós tínhamos eram mais escuros e as tintas produzidas com a goma arábica produziam uma transparência quase imperceptível, assemelhando-se a um brilho ou verniz. No entanto, isso só foi percebido quando começamos a pensar mais no mural e menos no processo de investigação das monotipias. E como as propostas colaborativas são instigantes... pois são processos individuais que

dialogam entre si num espaço coletivo e como esses processos se transpassam, se cruzam, aproximam e distanciam – e como são muito diversos (o que é natural), mas como um processo (isso ficou evidente), podem dialogar ou disparar processos em indivíduos ao seu redor, como as ações do colega instigaram processos e investigações intencionais, propositais, processos de criação. Quando uma criança que tinha papéis diversos a sua disposição, mas só se conscientiza dessa variação ao se deparar com seu colega usando um papel vegetal pra fazer a impressão, fica maravilhado e decide iniciar uma série de impressões com este papel. A proposta colaborativa instiga o diálogo entre as poéticas individuais

Deste espaço de construção de subjetividade, é onde identifico as práticas colaborativas e participativas embricadas na mudança significativa do indivíduo na exigência que esta mudança nos traz da forma de ver o outro. Estas são questões sociais contemporâneas gerais, mas que no campo das artes são apreendidos em sua totalidade para que estas práticas artísticas tenham forma. Ou seja, a mudança de perspectiva daqueles segmentos temáticos que cada prática traz são a forma pela qual estabelece sua comparação estética. Relacionar-se com o outro é o que dá forma às noções éticas e estéticas (RANCIÈRE) mas também é o que dá forma a estas práticas. (SILVA, 2014, p.109)

as práticas colaborativas aproximam o fazer da arte das pessoas, potencializam esse encontro.

Muito bem, mas quando se descobre que acabou? Para algumas crianças tive que definir:

‘Pessoal, aula que vem acabou! Última aula pro processo de monotipias, em seguida vamos começar a pensar a montagem do mural, ok?!’



Figura 25: Primeiras experiências das crianças com a monotipia utilizando tanto a tinta guache como a tinta 'caseira'. E as variações: do traço que se aproxima ao desenho, a da pintura, da cor, 2015. Foto: Natália Cabrera.



Figura 26: Matrizes (tacos) e suas respectivas monotipias. À esq. Uso da tinta 'caseira' e a baixo uso da tinta guache, 2015. Foto: Natália Cabrera.

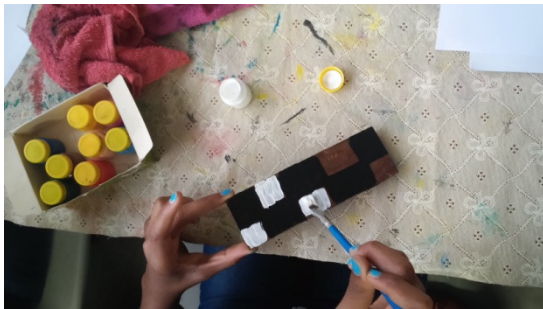


Figura 27: Estudante entintando a 'placa' ao 'estilo' pintura, 2015. Foto: Natália Cabrera.

Figura 28: Placa (taco) e monotipia. Tinta guache e 'caseira', 2015. Foto: Natália Cabrera.





Figura 29: Monotipias dos estudantes João Victor e Fernanda, 2015. Foto: Natália Cabrera

E assim foi a próxima etapa do processo, a curadoria: onde seria exposto? Pois bem, se era um mural, deveria ficar na parede e utilizamos um mural de madeira abandonado no segundo andar. Sugeriram cola quente e cola de contato, mas concluímos que não bastaria para fixar e sugeri o durepox e o cliques como ganchos. A turma da manhã organizou os tacos como achava mais 'prudente' na vertical, horizontal.. e a turma da tarde também colaborou com a construção desse formato e partimos para etapa da instalação. Expliquei como utilizaríamos o durepox e intuitivamente alguns alunos (maioria dos meninos) optaram em colocar o durepox nos tacos e outros (muitas meninas) em martelar os pregos no mural de madeira. Apesar dessa divisão de tarefas, a ação ocorreu conjunta e simultânea pois o cliques não poderia ser desnivelado e foram varias tentativas e erros. Pausa - as crianças que optaram por martelar vislumbraram naquela ação não apenas diversão e curiosidade, mas aprendizado. Aqui pesco da 'gaveta dos guardados' uma vivência do primeiro semestre da universidade na disciplina de marcenaria, em que seu Luizinho, técnico da marcenaria, constatando que eu nunca pegara em um martelo, pegou em minha mão e me ensinou a segurar o martelo e a martelar (mais um Mestre) e essa memória me foi acionada porque as crianças seguravam o martelo como eu segurava no primeiro semestre da universidade.



Concluo o relato desse processo retomando a pergunta por onde inicie:

“O planejamento de todo professor artista não deveria ser baseado em seu processo de criação?” (LAMPERT).

No espaço da educação básica, o processo de criação e investigação do professor pode, sim, direcionar esse planejamento, mas não restringiria? Analiso a minha investigação artística: minha ação percorre o bidimensional, mas não posso me restringir a isso em sala de aula. Entretanto, quando não tenho encantamento (a experiência significativa), como partilhá-lo? Partilhamos aquilo que temos em excesso e não o que nos falta, e como é relacional, as relações atreladas às partilhas.

Se pensarmos o artista e sua obra, a poética enquanto relação de diálogo do processo criativo no fazer plástico e em correlação, pensarmos a questão do professor e suas articulações na ação pedagógica, certamente encontraremos um processo criador. Não é o processo de construção plástica, mas sim a poética do ato criador exercido no cotidiano da sala de aula, isto denota pensar o processo artístico paralelo às questões que permeiam o ensino da arte. Construir esta poética é tarefa árdua, é amarrar a área de conhecimento a implicações híbridas (imbricadas) no processo educacional. Refletir e questionar constantemente suas ações para ver-se um professor reflexivo e crítico poderia ser considerado um começo. (JOCIELE,2009 p. 05)

Pois bem, como lidar com esse dualidade: não posso restringir, mas percebo que este processo partilhado e construído colaborativamente com eles (e que partiram da minha investigação) foi extremamente rico!

Ao levar em consideração as falas de LAMPERT (2014, p.28) “ao ensinar, o artista leva à sala de aula questões com que se defronta em seu trabalho de produtor de Arte, assim como absorve e incorpora à sua produção questões levantadas ou desenvolvidas pelos alunos” e de SILVA (2014, p. 17) “é fundamental para uma prática colaborativa a ação do artista. Sem ela, sem esta construção de metodologias próprias e compartilhamento, estas práticas das quais trato não existem”, começo a colocar os óculos de Miguilim e a compreender a construção de um Projeto Pedagógico Artístico que neste momento delinea-se numa proposta colaborativa que abarca o encontro, o dialógico e relacional de FREIRE e BOURRIAUD, o A/R/Tógrafo de IRWIN e o híbrido interformativo de VALENTE no

momento em que ‘cobra’ e estimula a presença do professor – pesquisador – artista neste espaço não – lugar, neste ateliê de SILVA

O ateliê se caracteriza, então, como fluxo e, para além de suas dimensões espaciais adquire, também, aspectos temporais. Muito mais do que entre, ou sem paredes, o ateliê contemporâneo se caracteriza pelo fluxo de tempo e de pessoas, trânsito e a troca com o outro. Se a contemporaneidade discute o ser exclusivo e induz a pensar um ser múltiplo e provisório, provisoriedade e processo são instâncias a serem valorizadas, tornando-se evidentes”. (*apud* LAMPERT, 2014, p. 105)

Ateliê que visa sua constituição poética e prática (LAMPERT) e que estimula a construção e desconstrução do híbrido professor – pesquisador – artista que reorganiza suas interformatividades das interformatividades dos participantes, neste caso, os estudantes.

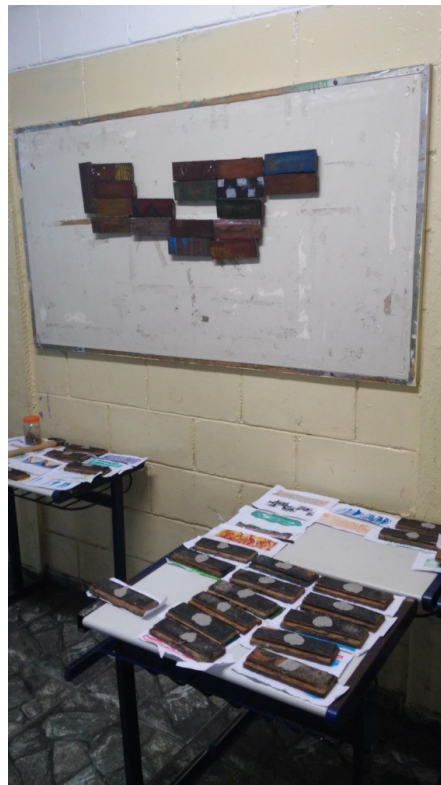


Figura 30: Construção do mural a partir das matrizes (tacos) com a ajuda da estudante Emily, 2015.  
Foto: Natália Cabrera.

Figura 31: Mural construído a partir das matrizes com seus últimos entintamentos, 2015. Foto: Natália Cabrera







Figura 32: Mural construído a partir das matrizes com seus últimos entintamentos, 2015. Foto: Natália Cabrera



Figura 33: Exposição das monotipias correspondentes ao mural, 2015. Foto: Natália Cabrera.

## **Considerações (não tão) finais**

Nessa pesquisa, inicialmente, busquei entender como a prática do professor-pesquisador-artista interferiria no ato educativo, nos processos de investigação e criação dos estudantes.

Caminhei, nesse início, com a certeza de que a A/R/Tografia seria minha metodologia de pesquisa e vim tão embebida por ela, pois acreditava que sintetizava todos os meus encantamentos anteriores sobre as relações educação e arte e as dialógicas e relacionais do mestre-aprendente. Coloquei-me, então, a trabalhar com a A/R/Tografia enquanto metodologia sem saber ao certo o que era 'isso'. Mas foi necessário o distanciamento do que seria e como se constrói essa metodologia para caminhar por entre a pesquisa e, então, compreender sua presença. Por muito tempo tratei a pesquisa na dualidade professor-artista não apenas por conta das leituras (que em sua maioria tratam dessa dualidade), mas por crer que o pesquisador caminha junto dessas duas 'figuras'. Ora, implicitamente! Ledo engano. No entanto a pesquisa me fez perceber que pesquisador não é aquele que compila as leituras realizadas simplesmente, me faltava vivenciar essa vertente, mas não por muito tempo, a pesquisa me cobrou o pesquisador e este me fez refletir melhor sobre a tríplice artista-professor-pesquisador. Ressalto essa reflexão como um dos ensinamentos da pesquisa.

Percebendo a deficiência da presença do pesquisador no momento do processo de escrita da dissertação, constatei, de fato, a fragmentação entre as fronteiras e como o processo da pesquisa que me questionava sobre o diálogo entre forma e conteúdo me fez começar a compreender a A/R/Tografia como metodologia de pesquisa e ensino (?) enquanto a enxergava, apenas, como forma de estar no mundo (e não deixo de pensar). O pesquisador que articula o artista e o professor; este, a pesquisa o fez desabrochar, mas ainda há muito para amadurecer.

Do distanciamento ‘aconteceu’ o fluir, o movimento no momento em que deixei as buscas por verdades e me permiti correr riscos e encontrar significados estando à deriva (deixar-se afetar pelas experiências e pelas ações) quando permiti a experiência me transpassar.

Além de compreender a não compreensão da A/R/Tografia, não foi apenas a distância que me fez conhecê-la melhor, mas a vivência, de fato, de um processo colaborativo!

O projeto colaborativo dialoga com as possibilidades relacionais (arte contemporânea como espaço do encontro) de BOURRIAUD, com a construção de si, do encontro e ao olhar o outro como mencionaria FREIRE, no repensar seus saberes, sua ignorância de RANCIÈRE para possibilitar a abolição do distanciamento entre o artista – pesquisador – professor de IRWIN que se constrói um híbrido interformativo de VALENTE e ao olhar para esse processo do gesto à ação de SALLES.

A pesquisa inquietou mais que assegurou, gerou mais questionamentos que certezas. Reconheco-me inacabada. Que são considerações sobre um desabrochar?

Qual é a fresta? Qual é a fresta entre o gesto e a ação? Entre a ação e a compreensão?

Porque daqui é (a) partir.



## Referências

ABREU, L. *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação*. In Cadernos da Escola Livre de Teatro de Santo André, nº2, 2004

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Santa Catarina: Argos, 2009.

ALBANO, A. A. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo. Plexus Editora, 1998.

ALMEIDA, T. *O artista professor na faculdade de Arte*. In Trama Interdisciplinar, vol. 3. nº 2, 2012.

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ARAÚJO, A. *O processo colaborativo como modo de criação*. In Olhares – Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena, 2009.

BOURRIAUD, N. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAMARGO, I. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CHRISTOV, L. *Repertório dos professores em formação – d01*. São Paulo: Unesp/SEE, 2011.

DIAS, B.; IRWIN, R. *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. *Preliminares: A/R/Tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes*. Anais do XVII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil, Florianópolis, ConFAEB, 2007.

DIAS, D. *Metamorfose e hibridismo: em busca de uma singularidade poética*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

DUNDJEROVIC, A. *É um processo coletivo ou colaborativo? Descobrimo Lepage no Brasil*. In Revista Sala Preta/USP, 2007.

EISNER, E. *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*. In: Currículo sem Fronteiras, vol.8. nº 2, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GADOTTI, M. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GONÇALVES, M. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro*. Dissertação. Instituto de Arte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

IRWIN, R. *A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica*. In: BARBOSA, A.; AMARAL, L.(Org.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: SENAC/SESC, 2008.

KESTER, G. *Collaborative Practices in Environmental Art*. In Revista digital Greenmuseum, 2010.

LAMPERT, J. *Cultura visual e formação docente em artes visuais: considerações iniciais*. Anais do II Seminário Leitura de Imagem para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Prática artística como pesquisa em arte educação: sobre o ensino de pintura*. Anais do XXIII Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Belo Horizonte: ANPAP, 2014.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In: Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002.

MATTAR, S. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

MORAES, S. M. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MOSÉ, V. (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 2011.

PACHECO, J. *Para Alice, com amor*. São Paulo: Cortez, 2006.

RACHEL, D. *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes – Unesp, 2013.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RILKE, R. M. *Cartas a um jovem poeta*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

SILVA, G. *Arte em Partilha: práticas artísticas colaborativas e participativas na arte contemporânea*. Dissertação de Mestrado – Instituto de Artes – UFRGS, Porto Alegre, 2014.

SALLES, C. A. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2011.

SUZUKI, C. L. *Cadernos de Artista: páginas que revelam olhares da arte e da educação*. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP, São Paulo, 2014.

VALENTE, A. *Útero portanto Cosmos: Híbridações de Meios, Sistemas e Poéticas de um Sky-Art Interativo*. Tese de Doutorado em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes – ECA/USP, São Paulo, 2008.

VAZ, T. *Encontros e esperas de uma professora em percurso*. Dissertação de Mestrado – Centro de Educação/UFSM, Santa Maria, 2013.

\_\_\_\_\_. *Percurso Múltiplos de uma Investigação Baseada nas Artes*. In Revista Digital do LAV, vol 7, nº2, 2014.

\_\_\_\_\_. *Professor/Artista: Experiências artísticas para reabitar os lugares de educador*. Anais do XX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011.

VERMEREN, P; CORNU, L; BENVENUTO, A. *Atualidade de O mestre ignorante. Entrevista com Jacques Rancière*. In Educação & Sociedade, vol.24, nº 82, Campinas, 2013.

ZAMBONI, S. *A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

WEISS, L. *Monotipias: algumas considerações*. In Cadernos de [gravura] – nº2, 2003.

**Natália Cabrera Flores Valim**

Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais pela Unicamp em 2007

Professora na Rede Municipal e Estadual de São Paulo desde 2008

Especialização em Fundamentos da Cultura e das Artes pela Unesp em 2010

Especialização em Artes para Professores do Ensino Fundamental e Médio pelo Redefor/Unesp em 2013

Pós-Graduação no Mestrado Profissional (ProfArtes) do Instituto de Artes da UNESP/ SP

<http://lattes.cnpq.br/0047526492126185>