

Universidade Estadual Paulista  
 "Júlio de Mesquita Filho"  
 Instituto de Artes

SUZANNE GOULART MATTOS MAZZAMATI

**ROTINAS DE INVENÇÃO:**  
**Uma experiência em arte na escola**

São Paulo  
 2017







INTRODUÇÃO APRESENTAÇÃO

- por que o contexto da pesquisa
- pro objetivos
- desenvolvimento do trabalho
- a pergunta? a pergunta porque não e vista?
- porque não e vista?
- Filmes
- leitura da imagem
- Filosofia da caixa

COMEÇO

METODOLOGIA DA PESQUISA

- trabalho de campo
- entrevistas
- documentos
- imagens
- sonhos e visões
- estudos de caso (funções da aula da arte)
- depoimentos de artistas (processo artistico / inter dos alunos (Chipp-T)
- arte Moderna

Trabalho com as entrevistas

hora com a Guercy a antropologia

- a invenção do Cotidiano - Lefevre

- Teoria da Arte Moderna - Chipp

- Redes de criação - Cecilia Sales

- desenho infantil do Edmundo - Ana Angelica Al bano

FOCOS

- alteridade
- espaço / lugar as relações
- imagem como pensamento
- tempos e estudos (processo) criativos

O que se busca nas práticas

ILUMINANDO

O PERCURSO

constituição dos m durante o percurso

TRAÇANDO

práticas bon traçam

- O desenho cultivado Rosa Javelberg

- o mestre ignorante } Ranciere  
- o espectador emana a parte

- Tout est langage Françoise De



# ROTINAS DE INVENÇÃO:

Uma experiência em arte na escola

FEV 24/02 - apresentação do mapa p/a suiza  
 MAR - transcrições das entrevistas / escrever introdução metodologia de pesquisa / leituras realizadas  
 ABRIL-final - entrega do texto e coleta de trab. de campo p/ suiza / revisão  
 MAIO-final - entrega do texto p/a banca  
 JUNHO/JULHO - qualificação

2º SEMESTRE  
 análise dos dados  
 escrita da dissertação

CONCLUSÃO  
 porque não é vista.  
 a continuidade  
 o tempo

Benjamin  
 O Narrador  
 indícios da  
 continuidade

INÍCIO  
 símbolo

CAMPO  
 a arte da Fomentação  
 Santos, Ellis, Katz  
 Foucault - Qualificação  
 Os envolvidos de si

DESCREVENDO  
 Jung  
 O homem e seus símbolos  
 Educação e prática de liberdade

CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA  
 livre (arte - livre)  
 livre expressão?  
 exercícios de olhar e pensar (a apreciação)  
 sobre o que se vê?

CONTANDO CASOS  
 Paulo Freire -  
 Educação e prática de liberdade

QUISA  
 2. 2016  
 em anexo o que é importante  
 as referências  
 o avaliação  
 as práticas



SUZANNE GOULART MATTOS MAZZAMATI

# **ROTINAS DE INVENÇÃO:**

**Uma experiência em arte na escola**

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de conhecimento em Arte e Educação

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luiza Helena da Silva Christov

São Paulo

2017

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

M477r                    Mazzamati, Suzanne Goulart Mattos, 1953-  
Rotinas de invenção : uma experiência em arte na escola / Suzanne  
Goulart Mattos Mazzamati. - São Paulo, 2017.  
140 f. : il. color. + 1 CD

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luiza Helena da Silva Christov

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

1. Arte e educação. 2. Ensino fundamental. 3. Arte – estudo  
e ensino. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual  
Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707



SUZANNE GOULART MATTOS MAZZAMATI

# ROTINAS DE INVENÇÃO: Uma experiência em arte na escola

Dissertação de mestrado aprovada como requisição parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual paulista – Unesp, com Área de conhecimento em Arte e Educação, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luiza Helena da Silva Christov

Instituto de Artes da Universidade Paulista / SP – Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Angélica Albano

Universidade Estadual de Campinas / SP

---

Prof. Dr. Jean-Jacques Armand Vidal

Instituto de Artes da Universidade Paulista / SP

## **Suplentes**

---

Maria Aparecida Guedes Monção

Universidade da Cidade de São Paulo

---

Rita Bredariolli

Instituto de Artes da Universidade Paulista / SP

São Paulo, 20 de junho de 2017



Com amor, em memória à minha mãe, a meu pai e a meu irmão.



## AGRADECIMENTOS

À Luiza Christov com sincera admiração e carinho, pela autêntica paciência e confiança.

Às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rejane Coutinho e Dr<sup>a</sup>. Rita Bredariolli pela leitura crítica do relatório da qualificação e pelas suas orientações em uma fase crítica da pesquisa.

Ao amigo Prof. Jean Jacques-Armand Vidal por tudo que tem me ensinado e à Profa. Dr<sup>a</sup>. Ana Angélica Albano por se preocupar com a voz que vem de cada um. Às Prof<sup>as</sup>. Dra. Maria Aparecida Guedes Monção e Dra. Rita Bredariolli. Todo o meu agradecimento pela leitura dedicada a este trabalho.

Aos colegas de equipe Laura Barboza, Celina Gusmão, Débora Pelegrini, Cintia Valente Gilberto Mariotti, Alex Rosato e Tatiana Fecchio pelas muitas e preciosas conversas que tivemos juntos sobre a arte, a educação e muitos outros assuntos.

À turma do livro para o Ensino Médio, Ana Fridman, Alessandra Ancona de Faria e o Giba, pelo um ano e meio de companheirismo e muito aprendizado.

Aos meus filhos Mino, Piero e Gabriella por sempre terem me surpreendido e ensinado a compreender a vida sob diferentes aspectos. Aos meus netos, Helena, Cecília, Matteo e Rosa pela mesma razão e em dobro. À Julia e à Bruna, tão presentes.

Ao Fabio por sua companhia constante, por me fazer rir e conversar muito.

Aos meus irmãos Simone e Mano, por nossos anos de invenção em arte no porão de nossa casa e por muitas outras coisas.

A todos meus alunos crianças, jovens e adultos, toda a minha gratidão.

À minhas amigas novas Anna Vitória Bella e Renata Gelamo, pelas profundas conversas durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À Tatiana Fecchio pelas filmagens das entrevistas. À Kiki Millan pela editoração gráfica e pela linda parceria em tantos projetos realizados juntas nestes anos na escola.

Ao querido grupo de pesquisa Rodalíngua, pelos nossos encontros férteis.

À Beatriz Henry que acompanhou, com ouvidos atentos, os relatos das alegrias e dos conflitos deste processo durante anos.

Ao professor e artista Carlos Fajardo, por suas aulas.

Ao meu pai pelo gosto de estudar e conhecer outras culturas, e à minha mãe, pelo gosto da vida caipira.



## RESUMO

Esta dissertação relata uma experiência em arte e educação desenvolvida em uma escola particular em São Paulo, entre os anos de 1984 a 2016. São abordadas, neste relato, quatro práticas: o ateliê livre, o ensino sistemático de desenho, as técnicas e as formas de ver e os rituais de convivência. A análise e a reflexão sobre as práticas desenvolveu-se no caminhar do relato, sob o ponto de vista e o apoio de diversos autores, entre eles, Cecília Salles, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Jacques Rancière, Michel de Certeau, Ítalo Calvino, Carl Jung, Thierry de Duve e Celso Favaretto, além de depoimentos dos professores e falas dos alunos. O diálogo entre tantos vetores faz saltar à vista a importância do ensino da arte nas escolas em sua complexidade, em sua vitalidade e em sua contribuição para um crescimento integrado do aluno, com espaço para ser e estar no grupo. A pesquisa analisa documentos produzidos pelas equipes de arte e traz imagens ilustrativas desse processo.

**PALAVRAS CHAVE:** arte e educação, Ensino Fundamental I, práticas, ateliê livre, desenho, técnicas, espaço.





## **ABSTRACT**

The present dissertation describes an experience on art and education carried out in a private school in São Paulo, between 1984 and 2016. In such report, four practices are broached: free workshop, systematic drawing instruction, different techniques and ways of seeing, and rituals of coexistence. Analysis and reflections on such practices were developed during the course of the report, under the point of view and support of several authors, among them, Cecília Salles, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Jacques Rancière, Michel de Certeau, Ítalo Calvino, Carl Jung, Thierry de Duve, Celso Favaretto, in addition to teacher testimonials and student talks. The dialog between so many vectors stresses the importance of art teaching in schools in all its complexity, vitality and in its contribution to an integrated growth of the student, with space to be and relate to the group. The survey analyses documents produced by art teams and presents illustrative images of such a process.

**KEY WORDS:** art and education, elementary school I, practices, free workshop, drawing, techniques, space.



# Sumário

1. Introdução .....	17
2. A organização da pesquisa .....	21
3. Os métodos e seus mapas .....	27
3.1. Os sonhos, as visões e outras criações .....	28
3.2. Os mapas de ver e percorrer .....	45
3.3. As entrevistas .....	56
3.4. Os documentos e as anotações do percurso .....	60
4. O local de trabalho .....	63
5. As práticas .....	73
5.1. O ateliê livre .....	88
5.2. O ensino sistemático de desenho .....	98
5.3. As técnicas e as formas de ver .....	111
5.4. Os rituais de convivência .....	120
6. Considerações finais .....	129
Referências .....	133
Anexos: CD	



# 1. Introdução

De dentro dele surgiu uma pergunta para ele mesmo: “O que pode ser mais preciso do que ter chegado até aqui, tudo que passei e tudo que também me passou?” ORLOSKI, 2015, p. 69

Quando resolvi relatar essa experiência em arte na escola não tinha noção da enrascada em que estava me metendo: contar a história de um trabalho desenvolvido em arte com alunos de sete a dez anos na Escola Vera Cruz, em São Paulo.

Trabalhei durante trinta e nove anos nessa escola, desde 1977 até 2016. Fui professora especialista em arte, auxiliar de professora, elaborei material didático e fui professora do antigo pré na educação infantil até 1982. Depois, mudei de unidade na mesma escola e voltei a exercer a função de professora especialista em arte do terceiro ao quinto ano até o ano de 2006. A partir de 1984, exerci o cargo de assessora de arte até 2016 nesse mesmo recorte, do terceiro ao quinto ano do fundamental. E, de 2014 a 2016, fui professora de Didática das Artes na faculdade de Educação da mesma instituição, o Instituto Vera Cruz.

A ideia inicial ao propor esta pesquisa era fazer um recorte entre os anos de 1984 a 2014, ou seja, trinta anos de história, e elencar alguns marcos de transformação desse percurso que fossem relevantes para serem contados. Nada mais fácil: documentos à mão e a prática fresca e profunda na memória. Escrever sobre ela, de certa forma, seria uma tarefa natural.

Mas, doce engano! Logo deparei-me com alguns problemas óbvios – a extensão do tempo de análise escolhido e o fato de ser a narradora e a protagonista da mesma história. Como complicador, acrescentou-se o fato de que a escrita desta pesquisa acadêmica deveria estar apoiada em referências que se entrelaçariam a um relato de uma experiência autobiográfica vivenciada de forma predominantemente processual, ou seja, sem uma narrativa linear, o que tornaria a tarefa de organização da escrita mais complicada. Assim, sabendo que o processo deu-se dessa maneira, *nortado por tendências, rumos ou desejos vagos*<sup>1</sup>, não havendo uma linha clara de autores determinados e, sim, um processo de criação, ora amparado pela literatura, pela poesia, por filmes, por imagens e pelo diálogo com os pares, ora por teóricos e por

---

1 SALLEs, Cecília Almeida. *Redes da criação construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006, p.33

práticas artísticas, a pesquisa apoiou-se nessas referências atravessadas no tempo percorrido desta história e naquelas novas, trazidas pelo diálogo do desenrolar da escrita.

As perguntas – por que escrever e compartilhar essa experiência? Como contar? Porque refletir sobre ela? Qual sua importância? Para que contar como fomos construindo uma forma de funcionar no ateliê dentro do espaço escolar? Em quê essa experiência contribuiria para o ensino de arte no Brasil? Qual a riqueza que seria boa de ser dita estampada na vibração dos aprendizados das crianças e na animação do professor? O que interessa contar? Como falar dela? – impuseram-se logo de primeira.

Ao assumirmos ser este um relato de experiência autobiográfico, *não há um caminho traçado de antemão que bastasse segui-lo, sem desviar-se, para se chegar a ser o que se é.*<sup>2</sup> No exercício de relatar, haveria o inventar e, no caso, um inventar-se. *O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.* (WAGNER, 2010, p.9). Se assim é, apoiando-se em Larrosa, ao concretizar este relato de experiência nesse fazer da escrita, reinventa-se a história, o narrador e seu protagonista, na tentativa de contar sobre um processo criativo de invenção em uma experiência de ensino em arte, em uma escola de São Paulo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Vale acrescentar, nas palavras de Wagner que, se

Toda expressão dotada de significado, e portanto toda experiência e todo entendimento, é uma espécie de invenção, e a invenção requer uma base de comunicação em convenções compartilhadas para que faça sentido – isto é, para que possamos referir a outros, e ao mundo de significados que compartilhamos com eles, o que fazemos, dizemos ou sentimos.<sup>3</sup>,

o que há de se contar aqui é uma expressão de uma invenção que requer uma comunicação. *Expressão e comunicação são interdependentes: nenhuma é possível sem a outra.* (WAGNER,

---

2 LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p.9

3 WAGNER, Roy. *A Invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010, p.76

2010, p.76). E, na busca dessa comunicação, ou seja, de um lugar público em que fosse vista, a intenção dessa pesquisa, bem lá no fundo, é narrar uma emoção contínua em que foi possível inventar e desenvolver um trabalho de ensino em arte dentro de uma escola, um fazer/inventar escola, realizado em equipe, livre e autônomo, que acolheu e conteve um espaço voltado para o desenvolvimento integrado e singular do aluno – e do grupo de alunos e professores envolvidos.

No processo de invenção, conquista e criação dessa experiência, conseguimos fortalecer um ensino em arte junto a esses alunos e à equipe de professores responsáveis pela área, que consideramos que vale a pena ser contado.





## 2. A organização da pesquisa

Os processos de *inventar, conquistar, criar, expressar e comunicar* acontecem de forma complexa, pois aí se instalam muitos vetores. Em vista disso, a organização da escrita dessa pesquisa levou em conta: 1. O pesquisador e os entrevistados como sujeitos de memória, invenção e criação; 2. A coleta de dados: escritos, relatos, guardados, imagens, depoimentos etc. como ingredientes de sabores variados; 3. A leitura da bibliografia proposta e aquelas sugeridas e orientadas como possíveis diálogos do pesquisador na solidão de sua memória e 4. A análise, organização, e escrita de todos esses dados pesquisados em uma dissertação a ser apresentada publicamente.

Para expressar esse pulsar da experiência na narração, com a intenção e o desafio de aproximar as palavras aos acontecimentos e fundir a experiência a elas – *a fidelidade às palavras é manter a contradição, deixar chegar o imprevisto, o estranho*<sup>4</sup> –, escolhemos relatar quatro práticas que consideramos significativas para serem observadas, relacionadas e absorvidas em suas características mais originais nesta pesquisa: o ateliê livre, o ensino sistemático de desenho, as técnicas e as formas de ver e, por último, os rituais de convivência. A busca pelas características originais pode ser exemplificada em Barthes, que logo no início no seu livro *Câmara Clara*, ao contar sobre seu desejo de compreender a Fotografia, ele descreve seu sentimento de busca: *Em relação à Fotografia, eu era tomado de um desejo “ontológico”: eu queria saber a qualquer preço o que ela era “em si”, por que traço essencial ela se distinguia da comunidade das imagens*<sup>5</sup>. No mesmo parágrafo, traz a dúvida se essa essência existia: *Um desejo como esse queria dizer que, no fundo, fora das evidências provenientes da técnica e do uso e a despeito de sua formidável expansão contemporânea, eu não estava certo de que a Fotografia existisse, de que ela dispusesse de um “gênio” próprio* (p.12). Esse é o desejo ao relatar essas práticas, de construir uma sequência de imagens trazidas pelas palavras que mostre a essência desses anos, que expresse esse algo que manteve a fermentação viva do trabalho nesse decorrer.

*Quem podia guiar-me?* (BARTHES, 1984, p.12)

4 LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p.40

5 BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984, p.12

Mas porque essa divisão?

A primeira prática, o ateliê livre, a aula livre, foi escolhida por ser o miolo desse processo de trabalho. É o espaço da efervescência criativa, o espaço do simbólico e da exploração dos elementos da matéria e das coisas, da cozinha poética. É no ateliê livre

que o aluno desenvolve seu processo criando seu percurso criativo, seus projetos, brinquedos, esculturas, construções, desenhos, pinturas etc. Relaciona as técnicas aprendidas, as aplica, descobre e aprofunda o conhecimento de si e de seu processo criador, ao mesmo tempo que está em contato com as criações de seus companheiros de grupo. Enquanto produz seus trabalhos, orientado pelo professor faz suas pesquisas e buscas via web ou por meio de livros disponíveis no ateliê.<sup>6</sup>

Pretende-se aqui relatar como o ateliê livre acontece, descrevendo a disposição dos espaços, quais os materiais e instrumentos oferecidos, a descrição da dinâmica dos alunos, os exemplos de trabalhos realizados, os depoimentos dos professores e dos alunos, e uma reflexão sobre esse processo na aprendizagem dos alunos.

A segunda prática escolhida é o momento do desenho que consideramos como uma prática imprescindível no ensino em geral, por tudo aquilo que o desenhar e o desenho proporcionam para a formação do aluno. O desenhar favorece uma ampliação da consciência na percepção das coisas e de suas posições em relação ao espaço. Na sua complexidade e expansão, o conhecimento do desenho é estruturante, pois, se adquirido, amplia a construção das inúmeras formas possíveis de relações, não só na área de arte como nas outras áreas do conhecimento humano. O conhecimento do desenho associado a questões emocionais, de pensamento, de percepções sensíveis, de sentimentos, de organização, de cálculo e de criação é um componente propulsor no desenvolvimento dos processos criativos, dos processos emocionais e dos processos cognitivos, proporcionando e facilitando o conhecimento integrado do aluno na estruturação de sua subjetividade e na compreensão da subjetividade do outro.

O ato de perceber não se restringe a um mero registro mecânico do mundo fenomenal, ausente de um si mesmo. Na fresta da percepção, as relações entre um sujeito que percebe e um objeto que é percebido não são radicalmente unilaterais; não apresentam a neutralidade de um simples perceber, isento de sentido.<sup>7</sup>

---

6 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016, p.10.

7 DERDYK, Edith. *O desenho da figura Humana*. São Paulo: Editora Scipione, 1990, p.52.

Nesse relato, pretendemos contar como fomos encontrando maneiras de criar uma prática de ensino sistemático desenho, considerando os alunos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

A prática de desenhar, ao favorecer o desenvolvimento da memória visual, da imaginação, da observação e da experimentação, desloca o desenhista para o desenvolvimento do próprio desenho. Este movimento de implicação mútua promove a construção de um pensamento visual do aluno e o desenvolvimento de sua percepção consciente do espaço, acendendo não só a produção de desenhos, registros, mas uma consciência perceptiva e abstrata do espaço, por meio da qual ele pode planejar e projetar no espaço, seja ele bidimensional, tridimensional, virtual ou não virtual e em movimento, ou sem.<sup>8</sup>

A terceira prática escolhida, não menos importante, refere-se ao ensino e à aprendizagem de técnicas e à apreciação de obras de arte, ao contato com a produção cultural e suas formas de ver, ou seja, em como o conhecimento já existente se entrelaça com o conhecimento do aluno e sua investigação, de forma a respeitar seu processo de estar e ser no mundo. Dewey explica, por meio da interação, a contribuição humana referida aos aspectos e componentes da experiência estética:

Para compreender os fatores psicológicos fundamentais e para nos protegermos dos erros das falsas psicologias que assolam as filosofias estéticas, recorreremos a nossos princípios básicos: a experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio, um meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais. O organismo traz em si, por sua própria estrutura inata e adquirida, forças que desempenham um papel nessa interação. O eu, tanto age quanto é submetido ao que vem de fora, e aquilo a que fica sujeito não são impressões estampadas em uma cera inerte, mas depende do modo como o organismo reage e responde. Não há experiência em que a contribuição humana não constitua um fator determinante do que de fato acontece. O organismo é uma força, não uma transparência.<sup>9</sup>

---

8 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016 pp. 9, 10

9 DEWEY, John. *A Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – Coleção Todas as Artes, p.430

Pensar o organismo como uma força e pensar a interação entre a contribuição humana e o organismo como um encontro de forças, entendemos que, dentro da experiência escolar, no ensino em arte devam ser oferecidas experiências tais que proporcionem estes encontros como únicos, singulares, *por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular.* (DEWEY, 2010, p.111)

O que denominamos técnicas representam as modalidades expressivas ou linguagens que *são as diferentes formas de manifestações artísticas, hoje ampliadas pelos conceitos da arte contemporânea e dos multimeios. No ateliê trabalhamos principalmente com desenho, pintura, vela, construção com madeira, construção com sucata, modelagem, cerâmica, colagem, impressão e fotografia.*<sup>10</sup>

Ao oferecer o contato com a produção cultural, promove-se o reconhecimento da diversidade de produção no grupo, entre os grupos e na produção artística de diferentes culturas, das produções artísticas da cultura indígena e afro, da arte popular brasileira. Nas aulas, a leitura e análise dos elementos formais das imagens artísticas e do cotidiano, de objetos e produções artísticas em geral, na análise de semelhanças e diferenças em um conjunto de trabalhos artísticos e na contextualização de leituras e análises de temas, de artistas e suas produções na história da cultura, dá-se a oportunidade desses encontros das *contribuições humanas* em que alunos e professor são forças agentes.

A rotina, ou os rituais de convivência, é a quarta prática escolhida para o estudo proposto nesta pesquisa. Como se fosse uma melodia, ela rege os anos de trabalho no ateliê.

A sala de aula, o ateliê – o lugar é fixo e é determinado para o uso ao qual foi projetado. No encontro das aulas o espaço se dá nas relações que ali acontecem, e é aí que acontecem os aprendizados de convivência: nos cuidados, manutenção e uso dos materiais e instrumentos, do próprio trabalho, do espaço coletivo, na organização e limpeza, na apropriação e compartilhamento dos cuidados consigo mesmo e com o outro. Onde exercitam e colocam à prova seus aprendizados e onde desenvolvem importantes valores: alteridade, autonomia, solidariedade, cooperação, reconhecimento da individualidade, reconhecimento de grupo, pertencimento, sustentabilidade, entre outros.<sup>11</sup>

10 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016, p. 10

11 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016, p. 10

Com o desenho da divisão das práticas projetado para a organização da pesquisa, não bastando iluminá-las, há a necessidade de, além de sua descrição e relato, determinar focos de observação e aprofundamento a nortearem sua análise. Assim, chama a atenção o conceito sobre o espaço e o lugar; o ser sozinho, o ser com o outro na experiência da alteridade; a imagem e, por fim, o processo artístico. Esses focos não existem separadamente nem em uma ordem predeterminada. Geertz, no capítulo *Cultura, mente e cérebro*, do livro *Nova luz sobre a antropologia*, sugere, como caminho, a constituição recíproca dos elementos para que possam ser compreendidos em constante temperança.

Tudo isso – a evolução coetânea do corpo e da cultura, o caráter funcional incompleto do sistema nervoso humano, o fato de o sentido ser um componente do pensamento e de o pensamento ser um componente da prática – sugere que o caminho para uma melhor compreensão do biológico, do psicológico e do sociocultural não passa pela disposição deles numa espécie de hierarquia da cadeia do ser, estendendo-se do físico e do biológico, até o social e o semiótico, com cada nível emergindo e dependendo do que lhe está mais abaixo (e, com sorte, sendo redutível a ele). Tampouco passa por tratá-los como realidades descontínuas e soberanas, como campos fechados e isolados, externamente ligados uns aos outros (“numa interface” uns com os outros, como diz o jargão) através de forças, fatores, quantidades e causas vagas e acidentais. Constituindo uns aos outros e reciprocamente construtivos, eles devem ser tratados como tais – como complementos, não níveis; como aspectos, não entidades; como paisagens, não domínios.<sup>12</sup>

Levando em conta o caminho sugerido por Geertz, o de tratar os dados como complementos, aspectos e paisagens e tendo a organização construída e esboçada em desenho – *O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco.* (LARROSA, 2015, p.41), neste desenho que se transforma, atravessamos uma ponte para chegar na metodologia desta pesquisa. Toda essa introdução dialógica é um modo de fazer, um procedimento que faz parte do relato que está a ser contado, pois foi dessa forma que esta experiência se construiu.

---

12 GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 181



### 3. Os métodos e seus mapas

Acho muito bonito usar essa expressão popular “arquitetar”. As pessoas dizem: o que você está arquitetando? E isso é: estar dando forma a uma ideia, a uma vontade, a um desejo. Nós estamos condenados a transformar ideia em coisa, porque senão ninguém conhece a sua ideia. Se você escreve letras em um papel, eis o poema transformado em coisa. Quando estava só na cabeça do poeta, não era nada.

**E esse poema seria um exemplo dessa arquitetura necessária na vida?**

Claro, arquitetura é coisificar ideias.<sup>13</sup>

Consideramos que a cartografia como método para esta pesquisa haveria de ser a mais apropriada por sua possibilidade de, ao mesmo tempo que a norteia, intervém sobre ela e possibilita uma flexibilidade em seu percurso, *que não se faz de um modo prescritivo, nem com objetivos previamente estabelecidos {...} A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.*<sup>14</sup>

Se entendemos a pesquisa e/ou a história que está sendo contada como um caminho a percorrer no tempo e no espaço, haverá então a necessidade de mapas que nos orientem.

*Quem podia guiar-me?* (BARTHES, 1984, p.12)

Em *A Invenção do Cotidiano* (CERTEAU, 1990), ao apresentar as questões sobre espaços e lugares, percursos e mapas e demarcações, Certeau coloca a narrativa dos relatos como *percursos de espaços*. Ao contar uma pesquisa sobre descrição de apartamentos em Nova York, ficam evidentes duas formas de mapas:

Numa análise muito precisa das descrições de apartamentos em Nova York pelos ocupantes, C. Linde e W. Labov reconhecem dois tipos distintos que designam, um como “mapa”(map) e o outro como

<sup>13</sup> ROCHA, Paulo Mendes da. *Recorte de entrevista da revista Brasileiros com o arquiteto Paulo Mendes da Rocha*. <http://brasileiros.com.br/2016/07/o-amplo-sentido-da-arquitetura-2/> ( Acesso em 29 de julho de 2016 ).

<sup>14</sup> Passos, Eduardo. Virginia Kastrup e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto alegre: Sulina, 2015, pp.17, 18

“percurso”(tour). O primeiro segue o modelo: “Ao lado da cozinha fica o quarto das meninas”. O segundo: “Você dobra à direita e entra na sala de estar”. Ora, no corpus nova-iorquino, somente três por cento dos descritores pertencem ao tipo “mapa”. O resto, portanto quase a totalidade, pertence ao tipo “percurso”: “Você entra por uma portinha” etc.<sup>15</sup>

A análise das descrições da pesquisa, resume Certeau, varia entre *ver* (é um conhecimento da ordem dos lugares), ou *ir* (são ações espacializantes). Ou então apresentará um quadro (“existe”...), ou organizará movimentos (“você entra”, “você atravessa”, “você retorna”...) (CERTEAU, 1990, p.204).

Usando a metodologia cartográfica seguiremos o percurso da escritura apoiada em mapas que, como aponta Certeau, ora indicam coisas a ver ora indicam caminhos a percorrer, desenhando assim, em seu devir, a arquitetura dessa pesquisa e sua coisificação. São quatro os tipos de mapas que aqui se apresentam: 1. Sonhos, visões e outras criações; 2. Mapas; 3. Entrevistas; 4. Documentos institucionais.

### 3.1. Os sonhos, as visões e outras criações

Sonhamos todos os dias: algumas vezes lembramos dos sonhos, outras vezes não. Quando lembramos, por vezes, não fazem sentido nenhum. Mesmo sem sentido as imagens aparentemente desconexas nos encaram e causam sensações em nós que, de certa maneira, nos modificam. As imagens dos sonhos são sempre intrigantes, nos surpreendem e trazem nelas um sentido mais profundo.

As imagens produzidas nos sonhos são muito mais vigorosas e pitorescas do que os conceitos e experiências congêneres de quando estamos acordados. E um dos motivos é que, no sonho, tais conceitos podem expressar o seu sentido inconsciente. Nos nossos pensamentos conscientes restringimo-nos aos limites das afirmações racionais – afirmações bem menos coloridas, uma vez que as despojamos de quase todas as suas associações psíquicas.<sup>16</sup>

No decorrer dessa pesquisa, levamos em conta as imagens trazidas por sonhos e visões como sinais do inconsciente no decorrer desta pesquisa, por considerar que o pesquisa-

15 CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, pp. 203, 204

16 JUNG, Carl G. Jung. Trad. Maria Lúcia Pinho. *O Homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p.48



dor, em sua vida consciente, está exposto a todo o tipo de influências que podem levá-lo a atalhos que o afastam de sua individualidade. Em companhia de tantas palavras, textos, afirmações, quem podia guiar-me? Os sonhos e as visões dão sinais, norteiam o percurso. São como pausas reflexivas, pontos de alerta, avisos, sustos para que a elaboração da narração se dê de forma integrada ao sujeito pesquisador ele mesmo.

Essas mensagens do inconsciente têm bem maior importância do que se pensa. Na nossa vida consciente estamos expostos a todos os tipos de influência. As pessoas nos estimulam ou nos deprimem, ocorrências na vida profissional ou social desviam a nossa atenção. Todas essas influências podem levar-nos a caminhos opostos à nossa individualidade; e quer percebamos ou não o seu efeito, nossa consciência é perturbada e exposta, quase sem defesas, a esses incidentes. (p.56).

As criações têm outro lugar nessa dimensão dos pensamentos, em contato com percepções diversas, através de Hermes-Mercúrio, talvez que, *de pés alados, leve e aéreo, hábil e ágil, flexível e desenvolto, estabelece as relações entre as leis universais e os casos particulares, entre as forças da natureza e as formas da cultura, entre todos os objetos do mundo e os seres pensantes*<sup>17</sup>; as criações são como mensagens entre vários mundos que se coisificam. No percurso desta narrativa, algumas ideias talvez se transformem em coisas, em outras criações, que não aquelas dos sonhos, que necessitam de uma locação na estrutura do texto. Essa necessidade está presente, pois reflete um modo de fazer e pensar por meio da manipulação da matéria e suas possibilidades de transformação, que também revela a própria metodologia do ateliê.

A intenção foi a de incluir esses conteúdos no corpo do texto como se usássemos a técnica de velatura na pintura, intercalando-os entre a escrita das práticas, em folhas transparentes ou leitosas, de maneira a fazer parte e ao mesmo tempo não fazer. Tendo a consciência de que os registros dos sonhos e das criações poderiam parecer estranhos, sem interesse ao leitor, mesmo assim optamos por incluí-los pelo princípio de que o contrário seria esconder parte da matéria prima dessa experiência.

---

17 CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.64



## **Sonho 1**

Tive um sonho com muitas pessoas da escola;



## Sonho/visão 2

Voltando para casa, na Raposo Tavares, tive uma visão que chamei de imagem condensada da dissertação pronta, que era um objeto. Esse objeto era um livro em camadas (e não de páginas) e tinha alguns buracos que podiam ser vistos em sua capa com um fio que entrava e saia de dentro deles. No meio do livro havia fotos dos diferentes lugares físicos do ateliê de arte da escola. Os furos levavam de um lugar ao outro como se fossem túneis de escavação.

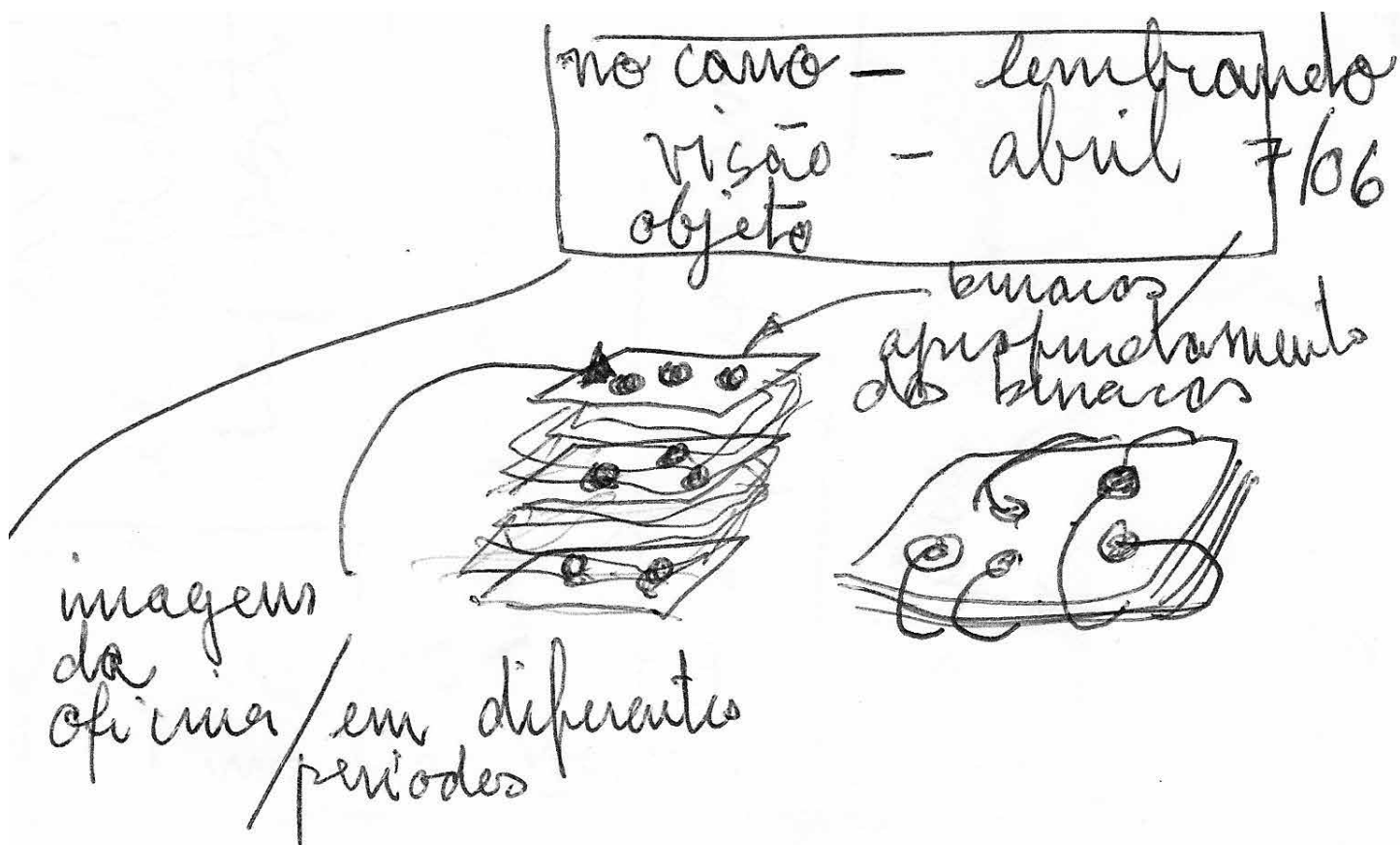


Figura 1. Visão da dissertação pronta em forma de objeto. (Desenho da autora, 2016)



### Sonho 3

No meio da noite acordei com um texto pronto na cabeça: *construir uma história é um processo de criação sob um ponto de vista. Como qualquer processo de criação, há que se considerar o vento, figura incontrolável e ligeira que pode, apesar de ser objetiva, levar o criador a ter que seguir a rota em parceria, o que pode transportá-lo para experiências importantes, agradáveis ou não.*





## Sonho 4

Era uma área do lado de umas mesas de um saguão. Parecia um hotel a princípio. Mas não era. Podia ser um teatro ou uma instituição cultural. Lembrei que já tinha estado ali para algum trabalho realizado em arte e educação.

Olhei para cima e vi uma pessoa conhecida acompanhada por outra, organizando uma exposição em um dos andares superiores. Eram muitos andares: de onde estava, não dava para ver quantos.

Sentamos no chão formando quatro pontos equidistantes. Éramos quatro, eu e mais três pessoas. Todas conhecidas.

Uma delas, que coordenava, começou a falar. Estávamos combinando uma montagem. Percebi que estava tensa e um pouco irritada.

Avisei que não acreditava mais naquela forma de trabalho, de lidar com a arte, que parecia tudo o mesmo do mesmo. Ficaram muito nervosas com a minha fala.

Tentava explicar sobre como as coisas e o espaço estavam presos em uma dimensão, a terceira, e que havia necessidade de expandir essa percepção.

Elas não ouviam.

Uma delas disse: eu não entendo, já levei um susto com o uso do espaço da forma que estamos propondo e você vem me dizer que isso está antigo?

Eu ia explicar, mas acordei.



## **Sonho 5**

Acordo no meio da noite para a consciência de dois nomes: Erick e Renata.

Vou fazer o ateliê de voz com a Renata Gelamo, vai ajudar a colocar a voz na pesquisa. Sobre o Erick, ainda aguardo.



## Sonho 6

Estava na rampa em frente de casa, em Cotia, do lado do portão. Sentada no chão, olhava os mapas que havia preparado para a pesquisa do mestrado. O portão estava aberto. Nesse momento passa a Bia, que foi minha terapeuta, em um carro sedan. Digo a ela que entre para ver os mapas. Ela entra. Fico preocupada e lhe digo. É melhor fechar o portão. Vou rapidamente fechar, mas já era tarde. Um homem, muito bem vestido, de branco, com feições japonesas, chega em um carro branco, desses que parecem um iate, com cinco capangas. Força entrar e eu não consigo impedi-lo. Ele entra com um outro, fica do lado de dentro do portão, de pé, e diz de modo ameaçador: esse texto é meu! Assustada, penso que ele não pode roubar o que é meu.

### Escultura / visão 3

**Título:** Incisões, cortes, análise e reflexão.

**Data de realização:** 2016.

**Dimensões:** aproximadamente 110 X 80 X 5cm

**Suporte/técnica:** tiras de argila cortadas e queimadas a 1220º em forno elétrico. A distribuição das peças não tem lugar fixo e são dispostas conforme a análise que o participante faça, ora separando as pequenas das maiores, amontoando ou usando outro critério que escolher.



Figura 2. Incisões, cortes, análise e reflexão. 2016. Dimensões: 110 X 80 X 5cm. Escultura em cerâmica. Alta temperatura. (Foto da autora, 2016)



Em um tempo em que precisei organizar muitas questões internas e externas, todas encavaladas em minha mente, passei a fazer desenhos que me ajudaram a poder visualizar quais seriam as melhores escolhas para percorrer. Chamei de mapas.





### 3.2. Os mapas de ver e percorrer

Os mapas que se seguem apresentam uma sequência de organização/produção dos dados elencados durante o processo de realização da pesquisa.

Ocorre que, do ponto de vista dos recentes estudos acerca da cognição numa perspectiva construtivista, não há coleta de dados, mas, desde o início, uma produção dos dados da pesquisa. A formulação paradoxal de uma produção de dados "visa ressaltar que há uma real produção, mas do que, em alguma medida, já estava lá de modo virtual."<sup>18</sup>

Kastrup, ao analisar a *atenção* apresenta dois pontos a serem examinados: no primeiro, a coloca não só como foco que ilumina a coleta de informações, mas que também, em sua função, detecta *signos e forças circulantes* que são como *pontas* que emergem de um processo em curso. O segundo ponto é em relação ao funcionamento da atenção: essa *pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, concentração desfocada, focalização dispersa, etc.* (KASTRUP, 2015, p. 33).

No primeiro mapa (fig.3) produzido aparece uma preparação para uma conversa em caneta preta e a conversa realizada sobre o mapa de preparação em caneta azul. Há indícios de por onde a atenção se voltou que delineiam o percurso que se está percorrendo, ou seja, os pontos que emergiram à tona são os encontros que significam uma busca ao não dito, ou àquilo que gostaríamos que fosse publicado, ou o que *era "em si", por que traço essencial ela se distinguia*<sup>19</sup> que se revelam na frase da Cintia – *Sinto falta do projeto, sinto falta das nossas conversas e reuniões*, e na visão dos buracos como indicação da busca no escuro, do mergulho e do aprofundamento em algo desconhecido mas que tem lugar próprio de busca, imagens da oficina em diferentes períodos. Aparece também, na sugestão de perguntas aos entrevistados, um desejo em saber o que o outro considera mais importante no projeto. O que vê/via? Há uma curiosidade e, ao mesmo tempo, um desejo de compartilhamento da busca.

18 Passos, Eduardo. Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p.33

19 BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984, p.12

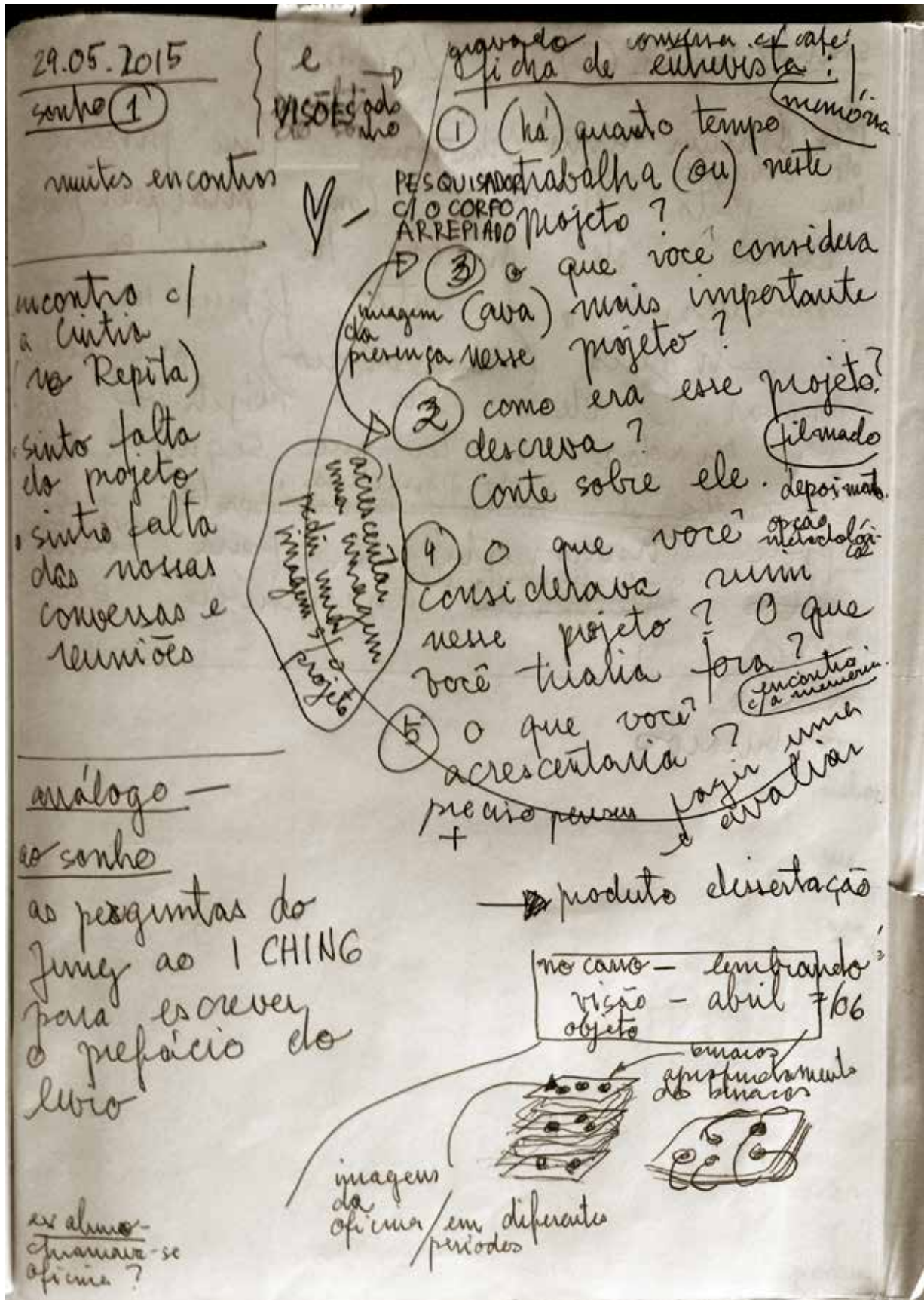


Figura 3. Mapa 1 – 29.05.2015. Mapa inicial da pesquisa. (Foto da autora, 2016)

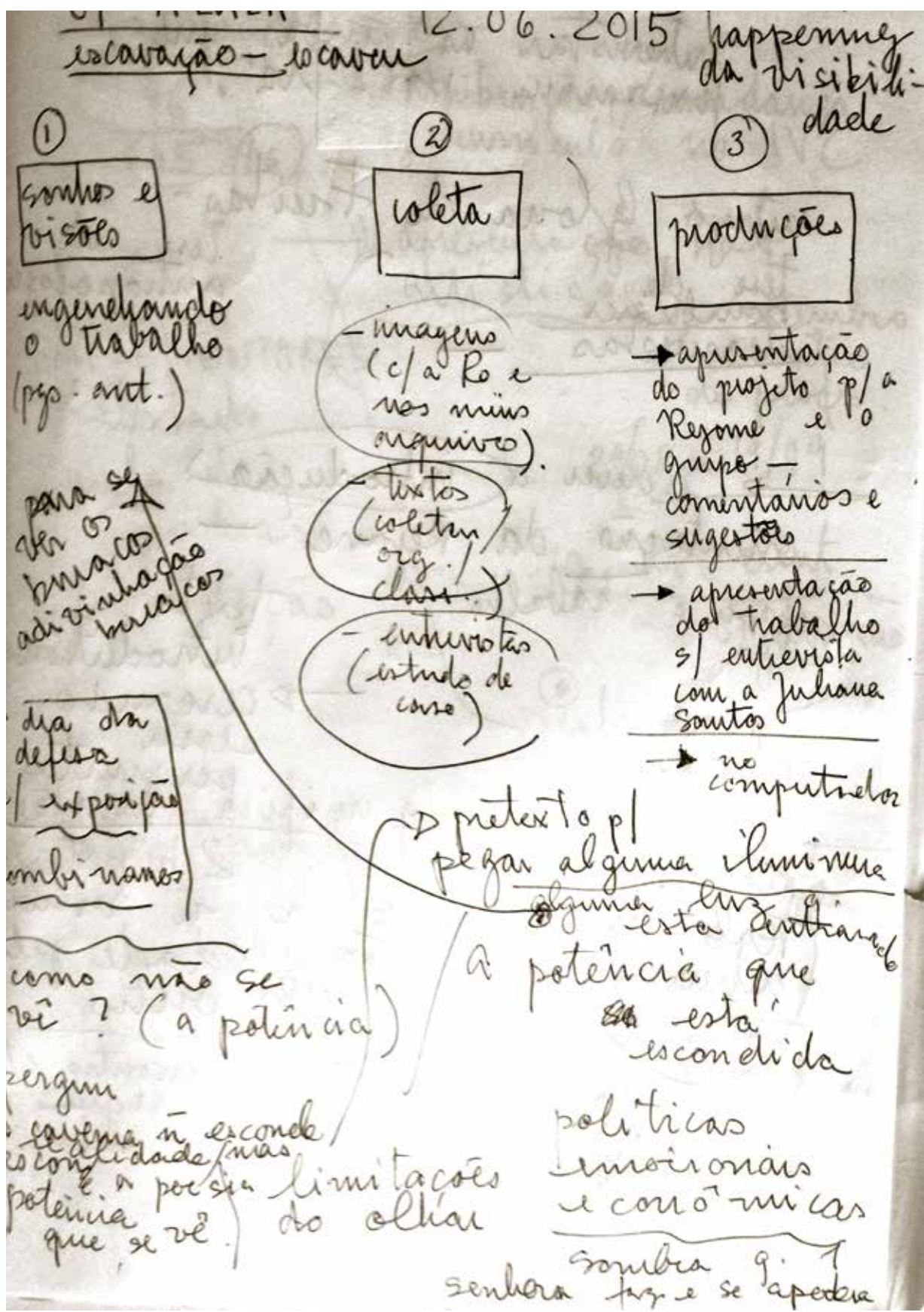


Figura 4. Mapa 2 – 12.06.2015. Sonhos e visões. Coleta. Produções. (Foto da autora, 2016)

Nesse segundo mapa (fig.4) há três placas e três números – 1. Sonhos e visões; 2. Coleta; 3. Produções – que indicam uma organização, aparentemente um mapa de ver, que classifica e organiza e mostra, como na coluna das produções, o que foi realizado – apresentação do projeto, trabalho sobre entrevista etc. Logo abaixo das outras duas placas, são indicados os itinerários a seguir, ou aqueles que advêm de percursos anteriores, como em *engendrando o trabalho*. A luz é quem norteia o caminhar e a entrada pelos buracos: pretexto para pegar alguma iluminura; alguma luz está entrando. A caverna não esconde a realidade, mas esconde a poesia, a potência do que se vê. Há perigos políticos, emocionais, econômicos como uma sombra que uma senhora faz e que se apodera. Certeau, ao analisar a transformação dos mapas afirma que:

entre os séculos XV e XVIII, o mapa ganha autonomia. Sem dúvida, a proliferação das figuras “narrativas” que o povoam durante muito tempo (navios, animais e personagens de todo o tipo) tem ainda por função indicar operações – de viagem, guerreiras, construtoras, políticas ou comerciais – que possibilitam a fabricação de um plano geográfico.<sup>20</sup>

Os mapas de percurso, com suas imagens elucidativas e imaginárias, preveem e inventam um percurso cheio de aventuras. Este mapa 2 parece indicar, por meio das imagens que cria pelas palavras, um caminho com surpresas, como em um jogo de tabuleiro com casas que se anda para a frente, congela-se ou ainda, volta-se dez casas para trás.

O terceiro mapa tem uma intensão bem clara de ser uma narrativa do percurso em curso: preparando a foto; arrumando o ateliê – colocar o ateliê de pernas para o ar; buscando tesouros. Nele também podemos perceber três tipos de observação que acontecem na coleta dos documentos: foto 1, a visão de conjunto da coleção de documentos dispostos lado a lado; foto 2, uma espiral garatujada em que os documentos se sobrepõem e se entrelaçam; foto 3, indica uma observação do tipo documento por documento, folha por folha. *Sozinho no apartamento em que ela há pouco tinha morrido, eu ia assim olhando sob a lâmpada, uma a uma, essas fotos de minha mãe, pouco a pouco remontando com ela o tempo, procurando a face que eu tinha amado. E a descobri.*<sup>21</sup> Nesse folhear há descobertas que trazem boas novas: folhas preciosas. No meio dos papéis encontrei os objetivos do caderno de desenho que criamos para os alunos.

---

20 CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 206

21 BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984, p.101

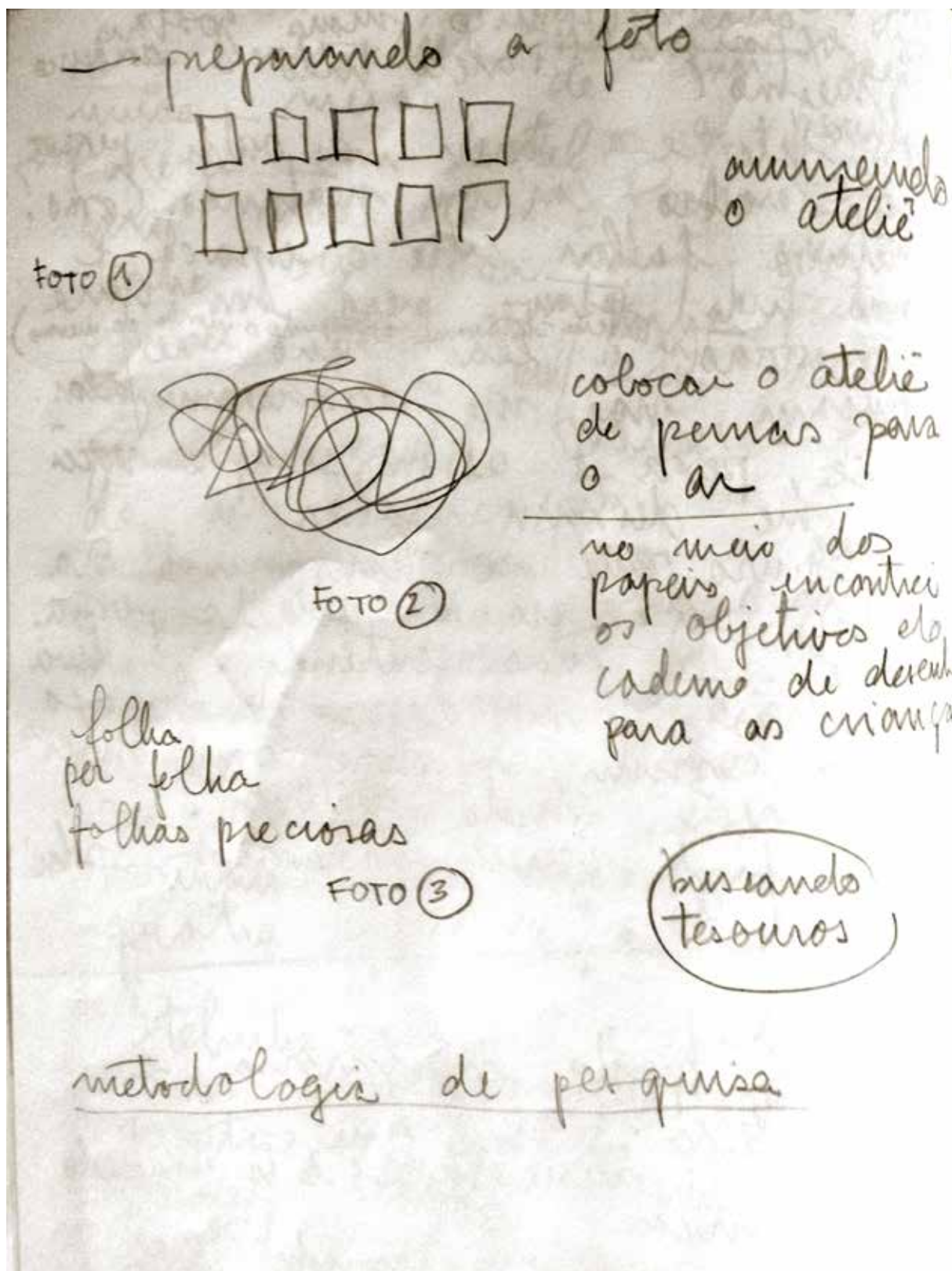


Figura 5. Mapa 3 – fevereiro 2016. Metodologia de pesquisa. (Foto da autora, 2016)

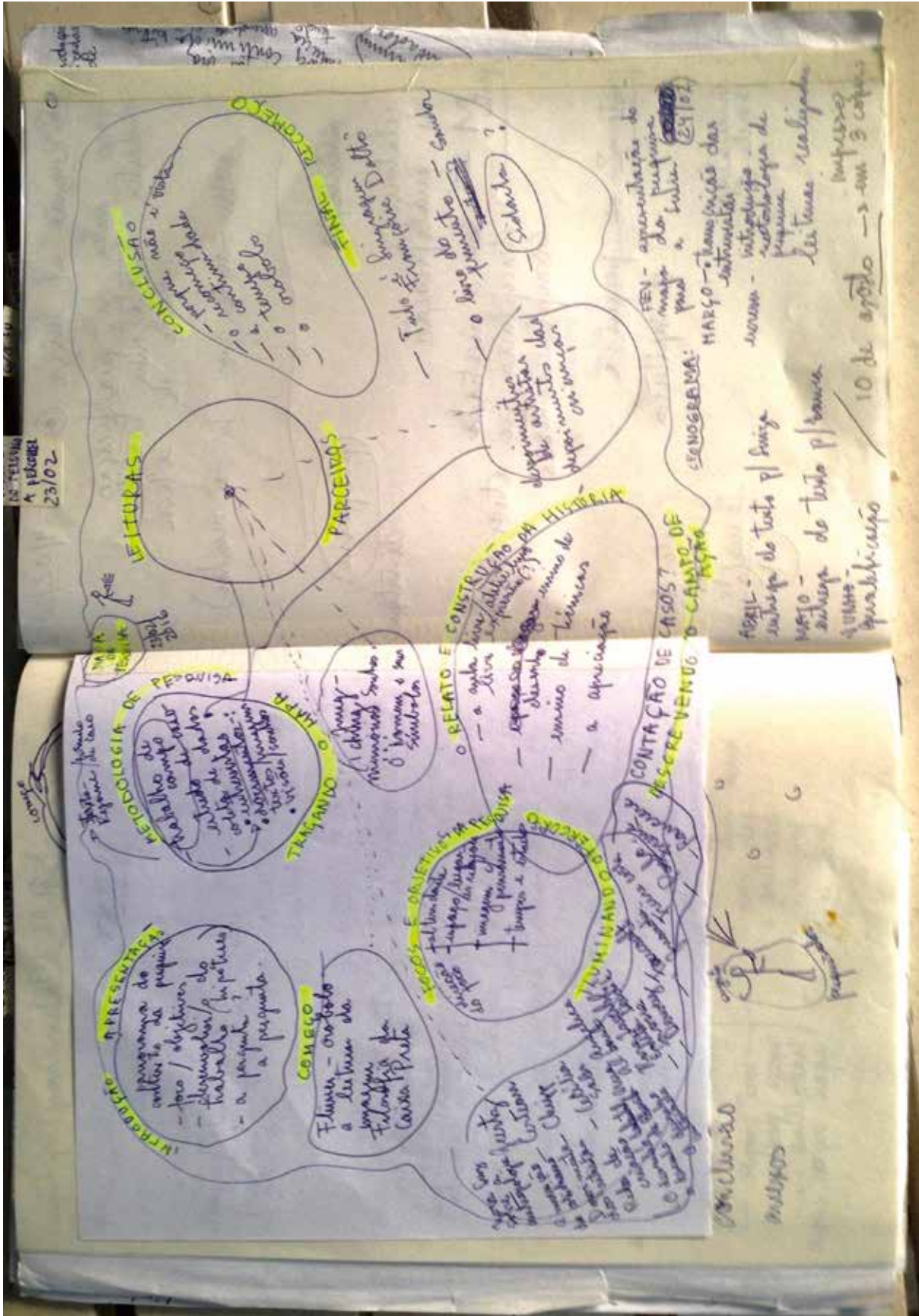


Figura 6. Mapa 4 – 23.02.2016. Versão 1. Mapa visual do percurso a percorrer. (Foto da autora, 2016)

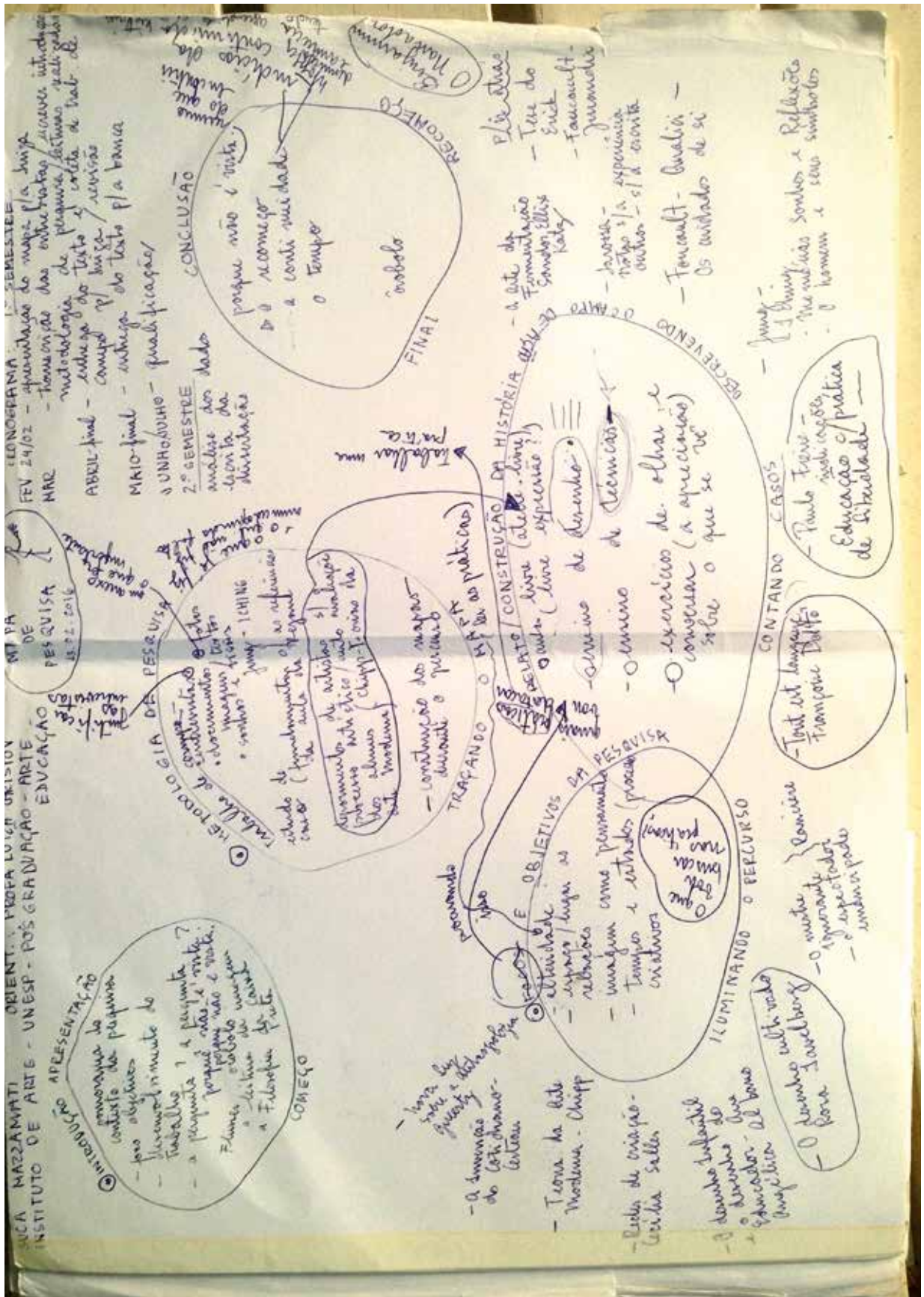


Figura 7. Mapa 5 – 23.02.2016. Versão 2. Mapa de pesquisa. (Foto da autora, 2016)

O quarto e o quinto mapas (Figs. 6 e 7) refletem o tempo percorrido da pesquisa, com muitos dados, necessitando de leitura cuidadosa. O mapa 4 tem o nome de *mapa visual do percurso a percorrer*, e o mapa 5, *mapa de pesquisa*, dado o tanto de informações que contêm: isso implica que há muito trabalho pela frente. Como se eles, nesse momento em que foram criados, apresentassem, na imagem instantânea, quase fotográfica, a real dimensão da empreitada. Como a dizer: a viagem será complexa. Há, nos dois, várias formas arredondadas que contêm escritos que se referem a determinados espaços delimitados por títulos que tentam classificá-los. Algumas dessas formas se entrelaçam, outras estão próximas e outras, mesmo que longe, parecem fazer parte de um conjunto maior em movimento. Ao criar esses mapas, foi acionada uma atenção a determinados pontos que emergiram, que são destacados por meio dessas formas que ali aparecem. Segundo Passos, *segundo uma abordagem fenomenológica, Pierre Vermersch (2002a;2002b) destaca o caráter de mobilidade da atenção, a qual é definida como o fundo de flutuação da cognição.*<sup>22</sup> O estudo da atenção revela uma nova faceta da consciência, não como intencionalidade, mas como domínio de mutações, inclusive da própria intencionalidade (p.37). Nesses mapas, as formas, pontos de atenção da pesquisa, parecem flutuar, e há flechas e linhas pontilhadas que apontam para possíveis relações entre elas. Há palavras boiando entre e ao redor das formas. Dão a impressão de serem marinas com piers e poitas, onde barcos entram e saem, apoitam, ou partem em mobilidade contínua seguindo viagem.

O mapa 7 (fig.9) assemelha-se a uma página de uma agenda, com tarefas a serem feitas, mas as tarefas parecem dissociadas, não há percurso. Mesmo o amor e as intenções no canto esquerdo do mapa estão longe, separadas do resto. A referência à autoanálise e à transformação é dura, listada. Cabe aqui, ainda, a descrição de Certeau sobre a evolução dos mapas no contemporâneo: *O mapa fica só. As descrições de percursos desaparecem.*<sup>23</sup> Também nesse mapa, as tarefas prescritas perdem o sabor da aventura. Parece ser um momento crítico da pesquisa.

O mapa 8 (fig.10) é uma preparação de uma fala, um roteiro para uma narrativa oral. Tem começo, meio e fim, e diferente dos outros que foram sendo engendrados no próprio fazer, neste, a sua forma e construção foi pensada intencionalmente como um instrumento de diálogo entre o pesquisador e os leitores. Tem a forma de um livro sanfona, como aqueles livros japoneses que se abrem de maneira que todas as páginas podem ser vistas formando uma imagem panorâmica, uma paisagem.

---

22 Passos, Eduardo. Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 37

23 CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p. 207



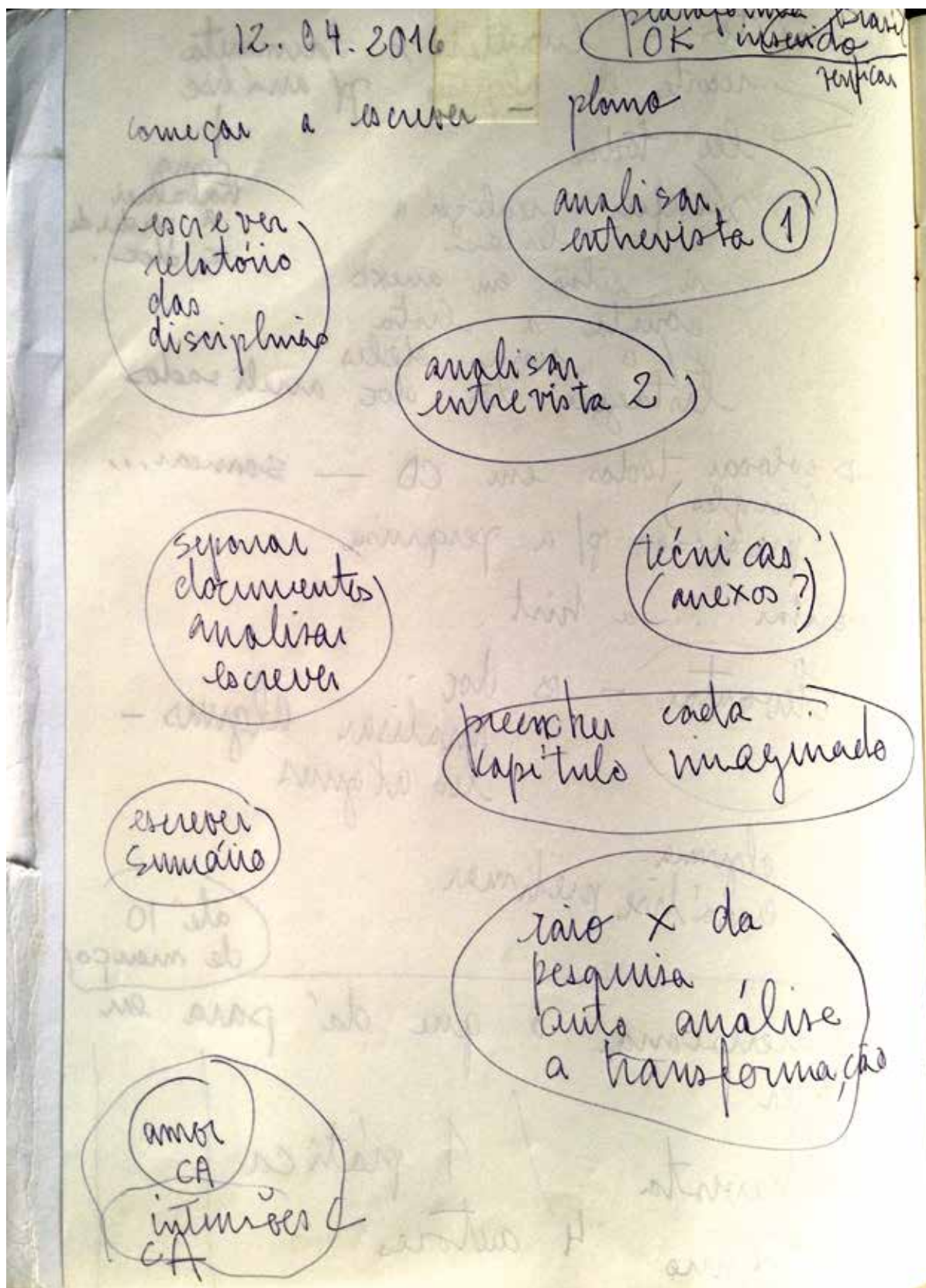


Figura 8. Mapa 6 – 12.04.2016. Versão 3. Mapa de pesquisa. (Foto da autora)



Figura 9. Mapa 7 – 09.2016. Caderno – mapa para a qualificação.



A capa e a contracapa são de papel reciclado feito no ateliê e têm na frente um coração carimbado. Para fazer o papel reciclado, bate-se papéis usados com água no liquidificador. A massa produzida é colocada em uma bacia com bastante água, de forma que a massa se dissolva em partículas que ficam soltas. Mergulha-se, então, uma peneira dentro da água com um gesto bem lento para pescar as partículas, que se depositam na peneira todas ao mesmo tempo para garantir uma espessura por igual. Já fora da água, mexe-se a peneira muito devagar para um lado, para o outro, para frente, para trás, sempre em nível, para que a água esorra de forma homogênea. Coloca-se a peneira ao sol. Quando tudo estiver seco, vira-se a peneira e o papel solta-se naturalmente dela.

Nesse caderno mapa, tanto os escritos como a matéria de que foram fabricados, papel e carimbo produzidos com material reciclado, costuras, linhas, lápis grafite e tinta acrílica, palavras, todos esses materiais foram requisitados para criar uma pausa da pesquisa que evidenciam um modo de fazer, como apontado anteriormente, que revela como a reflexão e a ação dessa experiência de arte na escola se desenvolveu. *Para criar, é preciso poder falar com a própria voz sobre a experiência, falar de dentro para fora. Não existe procuração para criar, como não poderá haver procuração para se viver*<sup>24</sup>. No decorrer da pesquisa, foi necessário o fazer pensando e o pensar fazendo, para poder criar um percurso que incluísse a própria voz e, assim agindo, saberia como proceder para que se pudesse, a todo o tempo, incluir a voz de cada um, alunos e professores.

### 3.3. As entrevistas

As entrevistas dentro de uma pesquisa têm a função de conviver com outras vozes ou visões sobre o objeto de trabalho. Geertz, ao relatar sobre o conteúdo e a experiência de seu estudo sobre a cultura javanesa, apresenta a importância de seu aprendizado em três lições. A terceira delas diz o seguinte:

Para descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam o que estão fazendo, é necessário adquirir uma familiaridade operacional com os conjuntos de significado em meio aos quais elas levam suas vidas. Isso não requer sentir como os outros ou pensar como eles, o que é simples-

---

24 OSTROWER, Fayga. *A criatividade na educação*. 1981. <http://faygaostrower.org.br/livros-e-videos/artigos-e-ensaios.1981, p. 3> Acesso em 11/01/2017.

mente impossível. Nem virar nativo, o que é uma ideia impraticável e inevitavelmente falsa. Requer aprender como viver com eles, sendo de um outro lugar e tendo um mundo próprio diferente.<sup>25</sup>

Ao convidar pessoas para serem entrevistadas, suas palavras não trarão dados fixos, mas, ao contrário, suas respostas virão embebidas por *conjuntos de significado* que têm relação com como vivem e experimentam suas vidas. Assim, as duas entrevistas que estão incluídas neste trabalho trazem opiniões, sentimentos e perguntas, ativadas pela busca na memória, que dialogam com as atenções as quais esta pesquisa se permitiu ver em seu processo de construção.

Para a elaboração das perguntas das entrevistas, de maneira a criar esse diálogo entre o que se observa e aquilo que o outro pensa – segunda lição de Geertz: *2. O estudo da cultura de outros povos (e também da nossa, mas isso levanta outras questões) implica descrever quem eles pensam que são, o que pensam que fazem, e com que finalidade pensam que o estão fazendo* (GEERTZ, 2001, p.26) – foi feita uma análise de um primeiro conjunto de dados a partir dos sonhos, da separação de documentos e dos estudos iniciais deste trabalho. As perguntas criadas foram: Há (por) quanto tempo trabalha (ou) nesse projeto? O que considera (ava) mais importante nesse projeto? Como é (era) esse projeto? Descreva, conte sobre ele. O que você considera (ava) ruim nesse projeto? O que você tiraria fora? O que você acrescentaria? Acrescentou-se às perguntas o pedido de uma imagem sobre o projeto. As entrevistas aconteceram como encontros com a memória, realizadas informalmente, com café e bolo, gravação e filmagem.

Foram realizadas duas entrevistas. Cada uma aconteceu em pares. Fizemos assim com a intenção de que um entrevistado, ao falar, ajudaria o outro a ir rememorando sua história e vice-versa. Cultivando a memória na prosa, teríamos a probabilidade de trazer à tona lembranças significativas desse processo. Para nós, como princípio, por ser uma experiência realizada em grupo, as entrevistas e os textos produzidos na intimidade pelos colegas de trabalho, incluindo o narrador, formam as vozes que construíram esse fazer, por isso sua importância e relevância no texto.

---

25 GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p. 26



Figura 10. Entrevista 1 – Débora Pelegrino e Tatiana Fecchio, professoras de artes visuais, na gravação da entrevista em 21 de julho de 2015. (Imagem retirada da filmagem da entrevista – autora Tatiana Fecchio)

A primeira entrevista foi realizada com duas professoras que ainda dão aulas no ateliê da escola, Débora Pelegrino e Tatiana Fecchio, com uma hora de gravação e filmagem. Cada uma delas dá doze aulas semanais para grupos que têm, em média, de doze a treze alunos por aula. No total, acompanham cento e cinquenta alunos cada uma. Permanecem com esses mesmos alunos em um ciclo de três anos, do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

A Débora dá aulas nessa unidade do fundamental na escola Vera Cruz há dezesseis anos. Gaúcha, formou-se em artes plásticas no Rio de Janeiro e mudou-se para São Paulo quando iniciou seu trabalho no Vera. A Tatiana está na equipe desde o início de 2015, ou seja, há seis meses de quando da entrevista foi realizada. Foi aluna do Vera em todo Fundamental na década de oitenta. Morou muitos anos no interior e atualmente vive em São Paulo. É mestre e doutora em Arte pela Unicamp. Trabalha em arte e educação e desenvolve trabalho pessoal em fotografia.

A segunda entrevista foi feita com a Laura Barboza e a Celina Gusmão, que trabalharam no ateliê, então chamado de oficina, por muitos anos. A Laura esteve na equipe por vinte anos e a Celina vinte e um. A Laura e a Celina são graduadas em artes plásticas, Eca e Faap, respec-

tivamente, em São Paulo. A Laura participou da formação de professores na divulgação dos Parâmetros Curriculares e é, atualmente, gerente do programa educativo da Bienal de São Paulo. A Celina, além de ilustradora, é professora de arte do Ensino Médio da Escola Vera Cruz e realiza trabalhos de formação para professores e de mediação cultural em projetos em São Paulo e no interior.

As duas entrevistas foram filmadas pela Tatiana que, gentilmente, se dispôs a isso, interessada que é pela pesquisa dos processos de criação dentro da escola.

Tínhamos em mente realizar mais três entrevistas, mas não foi possível por dois motivos: organizar os encontros no tempo e a suficiência do resultado das duas entrevistas realizadas. Consideramos que, em razão do encaminhamento do trabalho dentro do tempo disponível, seria mais adequado aprofundar-se nas leituras dos documentos e no estudo das referências. Mais adiante no texto, ao introduzir as práticas, retornaremos às entrevistas realizadas para seu estudo e análise.



Figura 11. Entrevista 2 – Laura Barboza e Celina Gusmão, professoras de artes visuais, na gravação da entrevista de agosto de 2015. (Imagem retirada da filmagem da entrevista – autora Tatiane Fecchio)

### 3.4. Os documentos e as anotações do percurso



Figura 12. Imagem dos documentos separados por anos. (Foto da autora)

Por que juntamos coisas, papeis, fotografias, pedras? Como *objetos de percurso, seja por meio do colecionismo, da necessidade psicológica, simbólica ou por curiosidade e desejo, o homem busca estar cercado de objetos que lhe deem garantia de contato, tanto com as coisas terrenas da paisagem que ocupa e transita, como com o desconhecido.*<sup>26</sup>

Na caminhada pelos lugares que transitamos e nos relacionamos criando espaços de convívio, recolhemos coisas e as portamos para o nosso lugar, individual; *a rua vai para dentro do escritório de trabalho.*<sup>27</sup> Às vezes esse armazenamento fica guardado por anos, sem que ninguém se dê conta que estão por ali, à espreita.

Esse armazenamento parece ser importante, pois funciona como um potencial a ser, a qualquer momento, explorado; atua como uma memória para obras. Assim os críticos de processos conhecem muito sobre o percurso criador nos registros, ou seja, nas extensões de um

26 Anexo 2. MAZZAMATI, Suca. *Trabalho final de disciplina de cerâmica*. ECA- USP. 2006, p.

27 SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006, p. 51



pensamento em construção. Sob esse ponto de vista, tanto escritórios como anotações desempenham essa função e se transformam em eloquentes documentos dos processos (p.51).

Durante anos, esses documentos e anotações foram guardados, um pouco no escritório da escola, um pouco no de casa. Há fotos, vídeos, artigos, os almanaques da oficina, material didático como o caderno de desenho, fichas de avaliação, relatórios anuais, cadernos de anotações, textos de apoio usados como referência, listas de materiais, plantas da oficina, desenhos etc. Alguns já foram feitos na forma digital, mas há muitos deles em papel. Para a consulta, foram colocados em sacos plásticos com a etiqueta do ano em que foram produzidos. Em uma segunda classificação foram organizados por temas do sumário, como *práticas*, *desenho* etc. Os documentos usados na dissertação estão gravados em um CD, que acompanha, anexo, esse trabalho.



## 4. O local de trabalho



Figura 13. Um dos ateliês em 2004 com os alunos em atividade. (Foto da autora)

Para Michel de Certeau (1990), o lugar é fixo e próprio, diferente do espaço, onde tudo é móvel e se relaciona. Para ele, *o espaço é um lugar praticado*.<sup>28</sup> Tivemos, neste período, que vai de 1982 até este relato, dois lugares para as oficinas de arte na escola. Esses lugares foram reformados algumas vezes e, em 2013, os ateliês mudaram-se para um prédio separado, voltado exclusivamente para as artes visuais. Antes, as oficinas/ateliês eram parte do prédio principal, mas com o aumento do número de alunos, houve a necessidade de abrir mais espaço para a circulação no recreio e para a criação de áreas de brincar no pátio coberto, onde ficavam as oficinas. Foi necessário também ocupar esse espaço para montar uma cozinha bem equipada para a produção do lanche dos alunos, projeto que estava sendo implantado e que tinha como objetivo a valorização da consciência da comunidade escolar em relação a uma alimentação saudável. Como os ateliês estavam precários (adaptados, sim, ao trabalho, mas faltava sala para tantas turmas), a instituição contratou uma equipe de arquitetos para pensar todo esse conjunto de mudanças.

28 CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 1994, p.202



Figura 14. Área comum dos ateliês no espaço atual, 2016. (Foto da autora)

Conforme os espaços são praticados, os lugares se transformam. Para Certeau o espaço é algo que está em constante mutação, é móvel. O espaço é animado pelos movimentos que ali acontecem e só existe espaço quando há cruzamento de diferentes vetores: *o espaço é um cruzamento de móveis* (CERTEAU, 1994, p.202). Como as histórias, os espaços são vivos, transformam-se conforme as necessidades e os acontecimentos de seus habitantes. Todos os dias, esses espaços do ateliê foram percorridos por seus ocupantes criando narrativas, histórias que se inventaram em seu uso e modos de fazer.

Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam (CERTEAU, 1994, p.200).

No ateliê, as narrativas têm forma, cor, palavras, corpo.

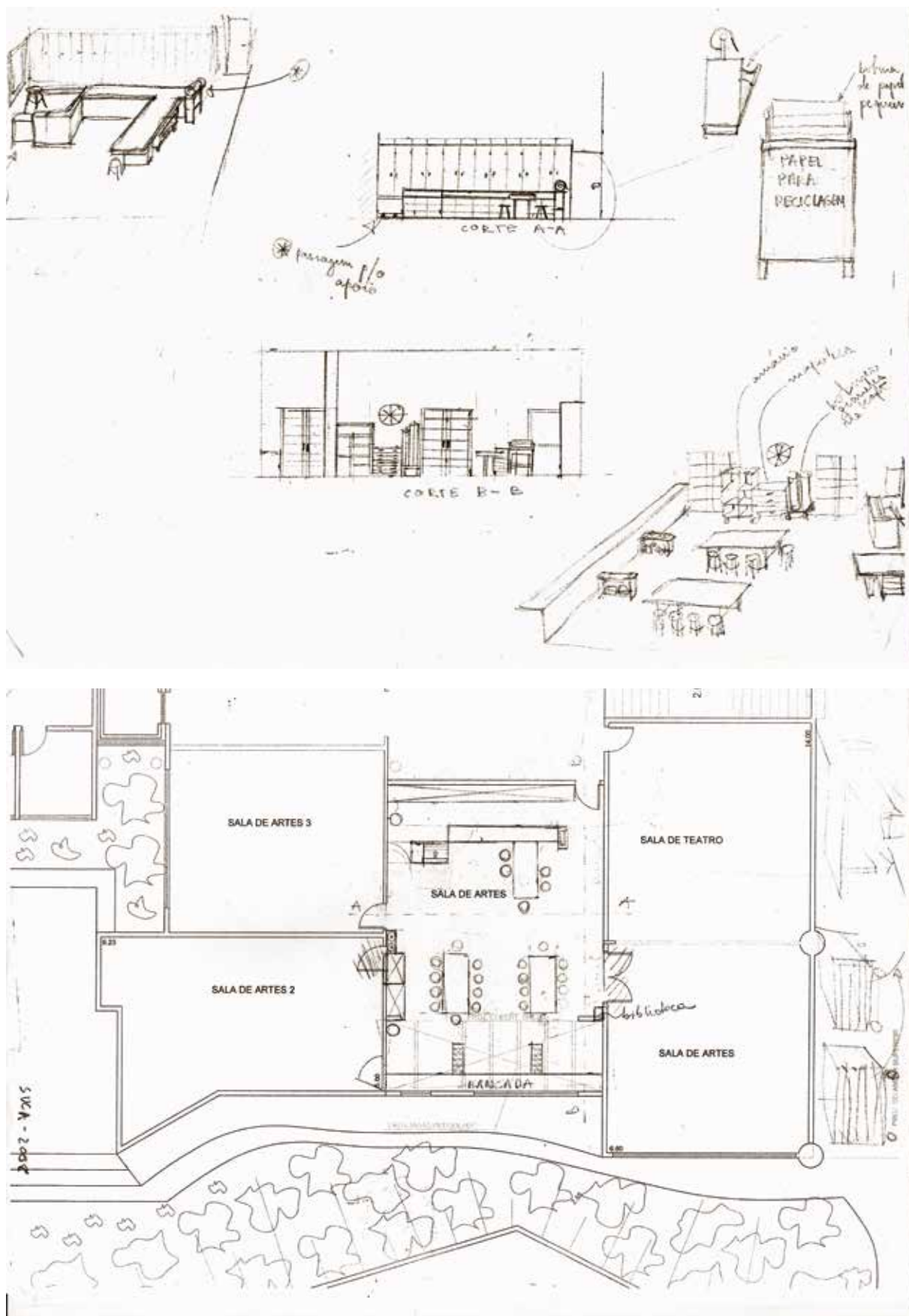


Figura 15. Planta com sugestão para reforma da oficina em 2008. (Foto e desenho da autora)

Quando entrei na escola, a oficina era composta por duas salas montadas com objetos e móveis que definiam lugares específicos onde o aluno iria transitar e uma terceira sala, reservada para as aulas de teatro. Depois, o espaço foi rearranjando e então tínhamos 3 oficinas e uma sala de teatro. Por fim, mantiveram-se três salas e perdemos a sala de teatro, pois as aulas de teatro foram alocadas para a sala de jogos. Mais tarde, foi construído um novo espaço, com quatro salas de plástica e o teatro manteve-se na sala de jogos. A disposição de cada sala variava, pois não eram idênticas em tamanho e forma. Tinham uma espécie de cocho azulejado com três torneiras, uma bancada de concreto, prateleiras em duas paredes, uma lousa e um mural, uma mesinha para o professor, uma bancada para marcenaria e três mesas grandes, além de banquinhos de madeira para cada aluno e uma cadeira para o professor. Cada uma dessas mesas definia um tipo de atividade: marcenaria, desenho e pintura, construção com sucata e modelagem. Em documento de 1991, encontra-se o seguinte trecho da descrição da sala:

Temos duas salas amplas que contêm cada uma, três mesas grandes: uma para argila, outra para construção com sucatas e colagens, outra para desenho. Uma bancada de marceneiro com duas morsas, caixote para a madeira, quadro de ferramentas. Cavalete para tintas, mural para pintura ou exposições, prateleiras para guardar os trabalhos, bancada para apoio do material, bandejas para instrumentos de trabalho conforme a mesa, bancos suficientes para o número de alunos, dois lixos: reciclável e não reciclável, uma porta lousa.

Fora da sala temos um espaço comum de trabalho, onde as duas séries que estão no dia se encontram. Nele funciona um espaço de pintura de muro com mesa própria para apoio do material; um fogão elétrico para o pão, brigadeiro, pizzas etc.; três caixotes com materiais também de uso comum como sacos plásticos, papelão recortado e copos; uma mesa onde acontecem projetos eventuais como papel reciclado, gesso, pão e outros e dois murais para pequenas exposições. Neste espaço de fora existe um pequeno almoxarifado para reposição dos materiais onde trabalha uma pessoa encarregada na sua organização e onde as crianças têm um acesso relativo. Fora temos um quintal onde as crianças fazem experiências com fogo e vela, o material disponível são fogões e panelinhas construídos com sucatas. É também o lugar onde fica o verniz para acabamento de alguns trabalhos.<sup>29</sup>

Essa logística, ainda que se mantenha até hoje, com algumas modificações em relação aos tipos de materiais, na mobilidade dos móveis que possuem rodízios, de forma que podemos modificar o espaço com mais facilidade, há, além disso, uma consciência maior ativada em relação à complexidade das relações que ali se experienciam, acontecem. Segundo Morin, *complexus significa o que foi tecido junto; de fato há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivo do todo*<sup>30</sup>. Há, por parte da equipe, uma certa sofisticação do olhar em razão de uma compreensão aprofundada deste dramático e complexo espaço de convivência – no sentido de que todas as questões da vida, ali afloradas ao mesmo tempo, são tocadas e experimentadas na criação de invenções e soluções que se apresentam pela matéria, de forma simbólica, por meio da arte e no diálogo. Nesse espaço com todos seus vetores em movimento – e são muitos os feixes que se cruzam –, por sua potência e seus conflitos, sabe-se que o que temos ali na experiência vai muito além da arte e seu aprendizado.

Essa sofisticação não acontece porque se tem atualmente nessa unidade da escola um lugar com uma estrutura tão bem equipada. O drama, esse, sempre esteve lá. O drama, a trama da vida está sempre nos lugares e manifesta-se das mais diversas formas. O espaço, quando propício, cuidadoso, pensado para favorecer a aprendizagem, acolhe esses modos de fazer, de pensar, de experienciar e de falar sobre o que se faz.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.<sup>31</sup>

Voltemos ao lugar, o lugar próprio onde acontecem as aulas de arte. Durante muitos anos esse lugar teve o nome de oficina, desde antes mesmo de eu chegar por lá. O nome sala de artes só consta escrito no seu molho de chaves que fica pendurado em um quadro geral da escola, localizado no setor de Apoio Pedagógico da escola, uma espécie de central de apoio de materiais, organização de uso de mural, administração da limpeza etc. O pessoal da administração e da limpeza costuma falar: “sala de artes”, talvez por conta da placa da chave e do uso que ela tem para eles.

30 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2001, p. 38

31 LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Rio de Janeiro: Anped, 2002, p. 27 (Acesso em 18/01/2017) <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

Quando entrei na escola, a palavra oficina, dita no dia a dia para o espaço dedicado às aulas de arte, traduzia uma ideia subentendida, a de que ali era o lugar das crianças fazerem e experimentarem arte. Esse lugar era frequentado, ao mesmo tempo, pela turma da manhã, pelos alunos do Ensino Fundamental II — como ainda acontece até hoje —, e era também chamada por eles de oficina, mas não com o mesmo significado. A metodologia de trabalho e a didática de ensino de arte desenvolvida com os mais velhos era diversa daquela que acontecia na oficina na qual iniciava este meu trabalho: estamos no ano de 1982. Atualmente nota-se uma mudança em relação ao nome destes espaços, pois tem-se usado em relatórios e nas falas dos educadores a palavra ateliê para representar o lugar em que se dão as aulas de artes visuais na escola, palavra essa que usaremos neste trabalho. De qualquer forma, aqui, a palavra oficina, ou ateliê, representando um lugar, define algo fixo: o lugar da arte na escola, mais precisamente, nessa escola.



Figura 16. Vista de parte do ateliê com os alunos em atividade em 2016. (Foto de Tatiana Fecchio)

Essa questão de definir a arte na escola, centralizada em um único lugar, o ateliê, aborda dois aspectos conflitantes. De um lado, a escola oferece uma ótima infraestrutura de trabalho, tanto em relação às instalações, aos móveis, às prateleiras, à hidráulica e à elétrica como em relação aos materiais e instrumentos de trabalho e às instalações tecnológicas. Também são



primorosos os suportes que os professores de arte têm dos técnicos de informática e do apoio pedagógico e administrativo para montagem de exposições e eventos, como também da editora e da gráfica, para o desenvolvimento de projetos com imagens, publicações etc. O ateliê dessa unidade da escola, como está construído e com as facilidades que oferece para possíveis criações, é o desejo realizado de todo professor que trabalha com arte. Quer fazer cerâmica? É possível. Quer fazer gravura? É possível. Marcenaria, pintura, desenho, projeções, pintar em espaços grandes, mexer com vela, biblioteca própria, escutar música enquanto trabalha, unir diferentes idades, turmas? É possível! Criar um projeto coletivo com todos os 450 alunos, com material suficiente? É possível!

Por outro lado, ter um lugar onde se fixa a arte, o ateliê, em um tempo em que a arte ocupa a rua, os espaços, os hotéis abandonados, as praças, buscando entrelaçar a arte na vida cotidiana com tudo o que nela contém, isso traz questões. Como coexistir a ideia de um ateliê específico para a área quando acontece toda uma reflexão sobre currículos que não tenham como estrutura as áreas de conhecimento? Como solucionar esses dois aspectos? Como não perder tamanho ganho de um espaço desejado e concretizado para a criação de possibilidades e, ao mesmo tempo, deixar a arte ocupar a sala de aula e a sala de aula ocupar o ateliê? Entenderem-se a matemática, as ciências, a língua portuguesa, saberem-se únicas e comuns? Aí está um problema complexo que enfrentamos atualmente nessa experiência. Há o desejo de integração, mas como os lugares são fixos, no sentido que Certeau nos apresenta, esticar novos vetores ou contatos é tarefa demorada e essa possibilidade está ainda em fase de namoro.

Outra questão importante que aparece em relação ao espaço e aos materiais e instrumentos de trabalho é sobre qual a realidade que estamos apresentando aos alunos, em sua formação, em um local onde há tanta fartura. Com tamanha abundância, se faz necessário estar atento às responsabilidades de ter tanto e aos perigos do consumismo. Aqui o aprendizado precisa estar voltado a valores de respeito, de controle dos excessos, de cuidados de limpeza e manutenção, de aprofundamento e não desperdício, de significados e sentidos da experiência e não de satisfação de desejos. Ao descrever a diferença entre necessidade e desejo, Françoise Dolto explica:

A necessidade se repete, o desejo não se esgota, é sempre novo, e é por isso que como educadores devemos ter cuidado em não satisfazer todos os desejos. Sempre verbalizar ao sujeito que diga seus desejos, não criticar nem dissuadi-lo deles. Quanto às necessidades, sim, satisfaze-las; quanto aos desejos, falar bastante sobre eles. Linguagem, representação, desenho, mímica, modelagem, isso que faz a cultura, a

literatura, a escultura, a música, a pintura, o desenho, a dança, tudo é representação de desejos e não vivenciado no corpo a corpo com o outro. Trata-se de representação para comunicar seus desejos com um outro. E é onde a educação deve o tempo todo cuidar para manter desperto o desejo pelo novo, e não o contrário, satisfazer os desejos que, assim que são satisfeitos, retornam como necessidades as quais será preciso repetir, e com uma sensação cada vez mais forte[...] <sup>32</sup>

No ateliê de arte, nessa unidade da escola, com todas estas características do lugar que aqui foram apresentadas, as quais facilitam o desenvolvimento da linguagem dos desejos, seja ela por meio de qualquer expressão artística que for, a equipe sempre procurou ter este cuidado que Dolto nos chama a atenção, cuidando para que não fosse um lugar de satisfação de necessidades, mas sim um lugar que instigasse a curiosidade, a busca, esta rotina – *rotina de invenção*, espaço de criar e elaborar soluções para as perguntas, para os modos de fazer, para representar desejos em palavras e imagens observadas, memorizadas e imaginadas em comunicação *com um outro*.





## 5. As práticas

Na escola:

— Intuição e razão, duas formas de conhecer:

Intuição – s. f. 1. Ato de ver, perceber, discernir, percepção clara ou imediata; discernimento. 2. Ato ou capacidade de pressentir, pressentimento.

Razão – s. f. 1. Faculdade que tem o ser humano de avaliar, julgar, ponderar ideias universais; raciocínio, juízo. 2. Faculdade que tem o homem de estabelecer relações lógicas, de conhecer, de compreender, de raciocinar; raciocínio, inteligência. (HOLANDA,1989)

Se a arte pode ser um tipo de pensamento que colhe e troca informações através do fazer, da percepção do outro, do meio e tempo em que existe. Se toma essas informações e as elabora e transforma em objetos outros tão perfeitos como aquilo que ela própria apreendeu. Se no seu fazer desenvolve a capacidade de intuir, raciocinar. Se proporciona, simbolicamente, uma elaboração (análise e síntese) psicológica para o sujeito que a faz ou usufrui. Se é a própria alma, no sentido do sopro da vital; tudo isto não são objetivos e argumentos suficientes para se passar horas ensinando um aluno a viver o processo artístico?<sup>33</sup>

Como fazemos, o que fazemos, como pensamos na ação: tudo isto, se traduz em uma prática. As práticas são um conjunto de ações que se complementam e criam um modo de fazer. Na educação, *o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício.*<sup>34</sup> Como, nessa experiência que está sendo relatada, pensamos nossa prática nesses anos todos? Na entrevista feita para essa pesquisa, a Débora, professora na equipe há dezesseis anos, tão bem a descreve ao ser perguntada: como é que você vê este projeto? Como o descreveria?

Eu acho que eu posso usar a palavra belo. Eu acho que quando a gente começa a trabalhar com os pequenos, a gente se apaixona pelo trabalho que a gente faz com eles, mas, é com eles, não é por eles, nem para eles, em momento nenhum, eu acho que a coisa ali é estar com eles e, por exemplo, assim, esse caminho, estou com o terceiro ano esse

33 Anexo 4 – MAZZAMATI, Suca. *O que é arte? Algumas perguntas, algumas respostas*: documento interno. 1996, p.3.

34 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p.82

ano, eles chegam pequenos, e durante três anos eles estão com a gente, a gente vai crescendo, a gente cresce junto com eles, porque o olhar deles vai ficando a cada ano diferente, eles vão ficando pré-adolescentes já no quinto ano, no terceiro, eles chegaram pequenos em tamanho e pensamento, assim, em curiosidade, eles mudam muito nesses três anos, e eu acho que é belo porque a gente vai mudando junto, a gente tem que se adaptar, né, agora eu tô com esses pequenos, é um tipo de relação, é um tipo de conversa, de curiosidades, de desafios. No quarto é um outro caminho que já tá aprofundando e no quinto eles já conhecem o espaço, a gente já conhece eles, eles já conhecem a gente, então é uma coisa, a relação é muito mais de conversas, assim, e a gente pode também aprofundar aquele olhar deles que a gente viu que foi sendo construindo nesses três anos, eu acho que aí é a beleza, de acompanhá-los, eu acho fundamental isso, eu acho maravilhoso estar com eles esses três anos, o vínculo fica muito grande, né, de confiança, de estar com, eles sabem que nós estamos lá, eles conhecem nosso jeito, a gente conhece o jeitinho deles, então aí eu acho que é a beleza da relação tá por aí, eu acho, né, e essa beleza dessa relação, desse afeto que corre, desse respeito, vai facilitando todos os momentos que a gente tem de colocar propostas novas, as propostas coletivas ou uma proposta de desenho mais especial ou uma saída que a gente faça com eles, então eu acho que essa, essa construção da relação com o trabalho e do trabalho com a relação afetiva, pra mim é aí que tá a beleza do trabalho que a gente faz com eles, eu sinto assim.<sup>35</sup>

Na fala da Débora transparece o conjunto de ações que ali acontecem no ofício de ser professora: como pensa, como faz, o que faz, seu diálogo com os alunos e o tempo decorrido para isso, além de denominar o projeto como belo. Esse projeto não é um projeto externo a ela, pois ela relata sua experiência com o projeto, ela é o projeto na experiência – *essa construção da relação com o trabalho e do trabalho com a relação afetiva, pra mim é aí que tá a beleza do trabalho que a gente faz com eles, eu sinto assim*. E o que é a experiência senão aquilo que nos afeta? Larrosa nos alerta: *a experiência 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*.<sup>36</sup>

---

35 Anexo 5. Entrevista com as professoras Débora Pelegrini e Tatiana Fecchio, 2015, p.3

36 LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad.de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Rio de Janeiro: Anped, 2002, p.21.



Figura 17. Trabalho na aula livre com argila e vela. 5º ano, 2010. (Foto da autora, 2016)

Paulo Freire, ao falar da boniteza de sua própria prática indica que a boniteza existe desde que se saiba o saber que se vai ensinar, que se cuida de ter as condições necessárias para ensinar:

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste.<sup>37</sup>

Não há boniteza se não nos damos conta de nossa implicação em relação a nossas responsabilidades éticas, sociais e políticas que envolvem nossa prática.

Um dos princípios que sempre nortearam este trabalho é de que o nosso envolvimento fosse sentido, isto é, que a experiência nos tocasse, fizesse sentido, fosse vital para cada um da

37 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, pp. 100, 101

equipe, para o grupo, para os alunos. Em documento sobre a área, de 1987, encontramos este trecho que remete a esse significado vital: *o momento criador é repleto de vitalidade, daí ser tão benéfico para quem o vive, um momento de alerta, onde não existe dispersão. O prazer e ou a alegria absorvem o sujeito, pronto para dar o bote, ele se concentra e age.*<sup>38</sup> Para Dewey, toda a experiência começa com uma impulsão, que explica ser algo que movimenta todo o organismo para a ação. *Por ser o movimento em sua inteireza, a impulsão constitui o estágio inicial de qualquer experiência completa.*<sup>39</sup> Mas, para Dewey, no viver, a experiência não é cega, pois o organismo, ao deparar-se com as dificuldades em sua relação com o meio, em sua aventura no mundo, toma consciência de seu propósito:

Em seu curso para fora, entretanto, a impulsão também depara com muitas coisas que a desviam e se opõem a ela. No processo de converter esses obstáculos e condições neutras em agentes favorecedores, a criatura viva ganha consciência da intenção implícita de sua impulsão (p.145).

Na entrevista com a professora Tatiana, que na ocasião estava somente há seis meses na equipe, ao descrever suas reflexões sobre o gosto das crianças pela aula livre ela nos diz:

[...] é... assim, um exercício de fato, de uma autonomia, que eu acho que tá por trás desse 'gostar tanto', teve um aluno nesse semestre que falou: Professora eu acho que eu gosto mais de Arte do que de Educa (risos), então, assim, a multiplicidade dos fazeres, a autonomia, a circulação, a liberdade criativa, de invenção, de criação, que a gente vai endossando e apoiando, ampliando, acolhendo, e... então, eu vejo assim, quando eles chegam com essa, é... assim, é um lugar de expressão, [...] tem um aprender que não tá, que é respeitoso desse processo. Na hora que a gente vai seguindo a meada, eles vão apresentando o fio e a gente vai indo atrás junto, na meada, não é assim: agora esse é o conteúdo do primeiro trimestre, que se encerra aí, não se encerra.<sup>40</sup>

Em sua fala, percebe-se o envolvimento com o outro no seu fazer criativo que, por sua vez, mobiliza na professora a busca de seu próprio fazer, e assim, de ponto em ponto, seguem jun-

---

38 Anexo 6. MAZZAMATI, Suca. *Relatório de artes 1987*. Documento interno, 1987, p.8

39 DEWEY, John. *A Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. – Coleção Todas as Artes, p.143

40 Anexo 5. Entrevista com as professoras Débora Pelegrini e Tatiana Fecchio, 2015, p.4



tos no ensino e na aprendizagem. O mesmo se repete na fala da Celina, professora na equipe de 1982 a 2004: *Então era esse o projeto e eu acho que era assim, era uma ideia que você compra rápido, né, quando você vê, você já tá dentro.*<sup>41</sup>

Na fala da Celina, como na da Tatiana e na da Débora, espontaneamente, brota a paixão, o afeto, no sentido que nos ensina Larrosa de ser afetado, *que me fascinou*. Lê-se na sequência da entrevista

Essa, eu lembro assim, a primeira coisa que me fascinou, que eu falei assim, Nossa!!!! É a experimentação! É o espaço de experimentação, né, de você lidar com diferentes linguagens dentro da linguagem expressiva e fazer experimentações com os elementos, fogo, água, argila, cor, tudo junto. Era uma coisa muita viva. Então eu senti essa coisa muito, era muito pulsante, era muito impressionante e dava um trabalho também (p.3).

Ou na continuidade da entrevista na resposta da Laura – professora que fez parte da equipe de 1989 a 2006: *É, eu, assim, me encantei logo de cara. [...] E aí, eu acho que eu entrei num dos períodos melhores profissionais da minha vida, porque eu acho que trabalhar com vocês duas lá, naquela maneira, foi um (suspiro) (risos), foi a coisa melhor do mundo.*<sup>42</sup>

A Laura explica mais adiante o que foi essa experiência, fazendo uma comparação com a visão atual que ela tem do que é trabalhar de um jeito que denomina contemporâneo:

E foi muito interessante, muito bom, eu aprendi demais com vocês, eu acho que a gente trabalhou de um jeito contemporâneo, assim, no sentido que, o artista contemporâneo, ele tem isso que você falou, a questão do ateliê; é um palco de experimentações, não é mais como era o artista de antigamente, que ele era pintor, então ele só desenvolvia pintura; hoje em dia os ateliês são uns caldeirões de experiências e tudo. E eu acho que isso a gente propiciou pra esses alunos durante esses anos todos, entendeu? E nós três acreditávamos muito nisso, nessa liberdade que essa criança tem de experimentar todas as linguagens na medida em que ela vai atrás, ela tem o interesse. Então você fica pensando: é

41 Anexo 7. Entrevista com as professoras Celina Gusmão e Laura Barboza, 2015, p.3

42 Anexo 7. Entrevista com as professoras Celina Gusmão e Laura Barboza, 2015, p.3

o melhor jeito de você lidar com um bando de crianças, porque você não tá obrigando eles a nada, eles estão indo de acordo com o que o interesse deles está movimentando e a aprendizagem acontece. Isso a gente acredita profundamente de que acontece. [...] então eu acho que chegar na oficina de artes e ter essa liberdade de realmente ir atrás do que interessa pra ele naquele momento, eu acho que é a coisa melhor do planeta Terra, não tem como não acreditar que a aula de Artes tem de ser desse jeito, eu até hoje assumi isso [...]. (p.4)



Fig.18. Escultura de comida feita a partir de trabalho da artista Rivane Neuenschwander, 2008. (Foto da autora)

É preciso contextualizar as práticas que elencamos para serem destacadas nesta pesquisa – o ateliê livre, o desenho, as técnicas e as formas de olhar e os rituais de convivência. Para Morin, *o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para adquirirem sentido.*<sup>43</sup> Favaretto, em seu artigo sobre Arte contemporânea e educação, salienta a necessidade de discutirmos o que entendemos por < formação > na contemporaneidade. Por um lado, pode-se pensar a formação (*Bildung*) como um sujeito que será formado, ou seja, ao aprender com aquele que sabe – o mestre,

43 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do future*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2001, p.36

molda-se um sujeito, uma forma, visando um horizonte em que esse sujeito será uma pessoa melhor e, assim, estará pronto para melhorar o mundo. Por outro ponto de vista, a formação teria na educação não o papel de *significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte.*<sup>44</sup> Vivemos um conflito e sabemos o quanto é importante discutir sobre o que é formação na contemporaneidade, pois, algumas vezes, estamos dentro de demandas e hábitos antigos, e outras vezes não, já que temos críticas, perguntas etc. e tudo isto é atualizado na prática e nas discussões pedagógicas, no nosso dia a dia na escola. Há coisas que incorporamos por levar em conta as exigências externas, da própria comunidade escolar, do país, do mercado etc. e outras que adquirimos internamente por uma porção de motivos; ainda há aquelas que abandonamos ou rejeitamos. Na fala da Laura, que compara nossa prática ao fazer contemporâneo dos artistas, o fato de propor uma experiência em arte que não tem um horizonte final, pois está a todo tempo sendo construída na experiência, traz muitas questões, não sendo fácil conviver com elas dentro de uma instituição escolar quando se é todo o tempo bombardeado com perguntas consideradas pertinentes, e o são, dentro da pedagogia: mas, quais são as expectativas de aprendizagem? Quais os objetivos? Onde os alunos vão chegar? Não tem etapas de aprendizado para cada ano? O que eles aprendem?

Mas não são essas as perguntas da arte. As perguntas que aparecem nas falas e nas produções das crianças nas aulas de arte são outras, são sobre religião, sobre fósseis, sobre o avô, a mãe, o pai, os irmãos, sobre a amizade, sobre os animais, o vento, os personagens de desenhos, sobre os artistas, sobre o porquê disso, o porquê daquilo, sobre a produção de um artista, sobre gostar, sobre brincar. Querem também saber sobre os mecanismos das coisas, perguntam e exploram sobre como fazer as coisas que querem fazer. Os alunos, ao experimentar e perceber as matérias, as formas e suas transformações, emudecidos e concentrados perguntam também coisas internamente, que nunca saberemos quais são.

Na arte surgida dessa atitude, patente nas atividades contemporâneas, as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido. Uma espécie de jogo com os acontecimentos, de táticas que exploram oca-

---

44 FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. Revista Iberoamericana de Educación. nº 53. 2010, p.231 (Acesso em 8 de fevereiro de 2017 -<http://rieoei.org/rie53a10.htm>)

siões em que o sentido emerge através de dicções e timbres, nas formas não nos conteúdos; uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte (FAVARETTO, 2010, p. 232).

Percebe-se nesse conflito entre os educadores que, mesmo que haja uma compreensão da prática como algo que desloca o aluno para o embate e não para a satisfação de um desejo que, ao ser sempre satisfeito pode virar uma necessidade, como nos ensina Françoise Doltô – *A necessidade se repete, o desejo não se esgota, é sempre novo, e é por isso que como educadores devemos ter cuidado em não satisfazer todos os desejos*<sup>45</sup> – mas, ao contrário, para a manutenção desse desejo, da curiosidade e da reflexão sobre o mundo descrita nas falas das professoras entrevistadas – *o que me fascinou foi a experimentação; eles estão indo de acordo com o que o interesse deles está movimentando; tem um aprender que não tá; a gente cresce junto com eles* – também existe um apelo, que aparece em algumas falas das entrevistas, que reproduzem uma demanda de um desejo das professoras de que só isso não basta para sentirem-se confiantes em relação à representação que têm da responsabilidade de seu ofício – *sinto vontade de ter mais claro os objetivos gerais pra me perguntar sobre as práticas no ateliê e ver se elas podem ficar mais potentes ainda; mais estudo, um registro mais consistente que trouxesse reflexões mais potentes e o registro de sala de aula com mais critério, mais sistêmico*. O professor tem sua busca e, para sentir-se preparado para a sua tarefa de manter aceso o desejo do outro em aprender, busca saber mais sobre aquilo que ele faz. Talvez, para aqueles arte-educadores que vivem suas experiências, tanto em escolas formais ou não, seja interessante o debate sobre o que é formação na contemporaneidade, levando-se em conta essas questões tão importantes que Favaretto coloca em seu artigo:

Nestas condições, como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente em sala de aula? Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irreduzíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? <sup>46</sup>

---

45 DOLTÔ, Françoise. *Tout est language*. Paris: Gallimard, 2008, p.61

46 FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. Revista Iberoamericana de Educación. no 53. 2010, p.233 (Acesso em 8 de fevereiro de 2017 -<http://rieoei.org/rie53a10.htm>). Obs.: aqui agenciamento entendido como um acontecimento multidimensional, um co-funcionamento.



Fig.19. Aluno guardando seu trabalho na prateleira. 2004 (foto da autora)

Em 2014, resolvemos criar um quadro<sup>47</sup> com palavras que fossem o mais próximo possível daquilo que se fazia em sala de aula. Foram muitas as discussões e, no final de 2016, esse quadro ainda não estava pronto, mas bastante adiantado. As palavras pedagógicas nem sempre representam a prática nas artes, visto que há muito empenho em encaixar a arte dentro do discurso pedagógico, mas a arte desliza, se esquia e, por isso mesmo, é tão necessária nesse contraponto – *agenciamentos de sentidos irredutíveis ao conceitual*.<sup>48</sup> Para a produção desse quadro, mais do que elencar objetivos, buscávamos palavras que reverberassem afinadas em nossos ouvidos com aquilo que era feito na nossa prática, buscávamos o nosso ofício como professores de arte para crianças de sete a dez anos e, muitas vezes, deixávamos a discussão se estender até que percebêssemos que havíamos tocado o sentido para que aquilo que estava sendo feito fosse algo próprio. Na equipe inicial da discussão estavam as professoras Cintia e Débora e o professor Alex e eu, como assessora da área. Em 2015, a Tatiana entrou no lugar da Cintia. Esse trabalho foi feito durante várias de nossas reuniões, que aconteciam duas vezes ao mês, com duração de duas horas cada.

47 Anexo 8. MAZZAMATI, Suca. Alex Rosato, Débora Pelegrini, Tatiana Fecchio. *Quadro da Área*. Documento interno, 2016.

48 FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. Revista Iberoamericana de Educación. no 53. 2010, p.233 (Acesso em 8 de fevereiro de 2017 -<http://rieoei.org/rie53a10.htm>).

Dividimos o quadro em três colunas com os seguintes títulos: – *campos* (focos de atuação); *o que pretendemos* (no fundo, no fundo, o que pretendemos com esse foco de atuação ou campo); *como pretendemos* (de que maneira pretendemos desenvolver), sendo que até o final de 2016 só duas das colunas foram debatidas e preenchidas, e a terceira ficou em branco. Trançando com as colunas, conforme íamos fazendo, foram acrescentadas seis linhas com os títulos de: *poética* (exercício poético); *desenho expandido*; *as modalidades expressivas* – desenho, pintura, fontes de calor, construção, modelagem, colagem e recorte, impressão, tecnologias digitais; *apreciação*; *cuidado com o espaço* – contexto (tempo, ambiente, materiais, instrumentos) e convivência; *conceitos de roda* (ainda em debate: aqui seriam conversas sobre conceitos da arte que poderiam ser tratados na roda, como uma das múltiplas possibilidades das conversas de roda). No final de 2016, prestes a minha saída, foi elaborado, a partir de nossas conversas em equipe (*nele estão enxertadas algumas das discussões da equipe de arte e suas produções textuais sobre as experiências vividas* <sup>49</sup>) um documento de final de ciclo e de passagem, que descreve os títulos das linhas do quadro referido. Considerando as linhas como as práticas desenvolvidas nessa experiência em arte e educação, segue abaixo sua descrição, conforme o documento de 2016:

**A Poética:** A poética, como processo mental e material de construção artística, se refere à exploração da pesquisa poética, construção de uma metodologia de processo criativo, construção de uma linguagem expressiva pessoal, construção do vocabulário plástico-visual, construção de conceitos artísticos, reconhecimento da pesquisa poética como forma de conhecimento, reconhecimento crítico e sensível do processo poético do outro e de outras culturas como forma de conhecimento (p.9).

A prática poética aqui se configura na relação com as coisas e pretende-se que, pela experiência, pela sensibilidade, pela exploração, pela construção, pelo diálogo e pela crítica seja valorizada pelo aluno como uma forma de conhecer e saber.

**O desenho expandido:** A prática de desenhar, ao favorecer o desenvolvimento da memória visual, da imaginação, da observação e da experimentação, desloca o desenhista para o desenvolvimento do próprio desenho. Este movimento de implicação mútua promove

---

49 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016, p. 1

a construção de um pensamento visual do aluno e o desenvolvimento de sua percepção consciente do espaço, acendendo não só a produção de desenhos, registros, mas uma consciência perceptiva e abstrata do espaço, por meio da qual ele pode planejar e projetar no espaço, seja ele bidimensional, tridimensional, virtual ou não virtual e em movimento, ou sem (pp. 9, 10)

A prática do desenho expandido pretende que o aluno perceba e conscientize o espaço de uma forma ampliada.

**As modalidades expressivas/ linguagens/ técnicas:** As modalidades expressivas, são o que chamamos de técnicas, linguagens. São as diferentes formas de manifestações artísticas, hoje ampliadas pelos conceitos da arte contemporânea e dos multimeios. No ateliê trabalhamos principalmente com desenho, pintura, vela, construção com madeira, construção com sucata, modelagem, cerâmica, colagem, impressão e fotografia (p.10).

A prática de diferentes modalidades expressivas pretende que o aluno transite por diversas experiências artísticas e aprenda, na relação com a matéria, suas tensões, transformações e possibilidades formais e expressivas.

**A apreciação:** Reconhecimento da diversidade de produção no grupo, entre os grupos e na produção artística de diferentes culturas, reconhecimento das produções artísticas da cultura indígena e afro, reconhecimento da arte popular brasileira, leitura e análise dos elementos formais das imagens artísticas e do cotidiano, de objetos e produções artísticas em geral, análise de semelhanças e diferenças em um conjunto de trabalhos artísticos, contextualização de leituras e análises de temas, de artistas e suas produções na história da cultura (p.10).

Na prática da apreciação, a atenção é dedicada a algo que proporciona fruição estética e busca de critérios de compreensão de uma imagem ou produção artística e pretende possibilitar ao aluno uma análise e uma reflexão própria sobre a arte em geral.

**Lugar e espaço e convivência:** A sala de aula, o ateliê – o lugar é fixo e é determinado para o uso ao qual foi projetado. No encontro das aulas o espaço se dá nas relações que ali acontecem, e é aí que aconte-

cem os aprendizados de convivência: nos cuidados, manutenção e uso dos materiais e instrumentos, do próprio trabalho, do espaço coletivo, na organização e limpeza, na apropriação e compartilhamento dos cuidados consigo mesmo e com o outro. Onde exercitam e colocam à prova seus aprendizados e onde desenvolvem importantes valores: alteridade, autonomia, solidariedade, cooperação, reconhecimento da individualidade, reconhecimento de grupo, pertencimento, sustentabilidade, entre outros (p.10).

Conviver em um lugar é sempre um espaço de aprendizagem. Consideramos que faz parte da metodologia de ensino em arte o cuidado, a manutenção e a reflexão contínua sobre o espaço coletivo onde as aulas de arte acontecem.

Para finalizar esse conteúdo de apresentação das práticas, é preciso descrever como ela se dá no tempo e no espaço da escola. Na entrevista, a Celina conta sobre a metodologia vinculada aos espaços, considerando a importância do espaço físico como determinante. Relata que na década de 80:

[...] era já esse esquema de ateliê, então o espaço era muito diferente, no início, que eram duas casinhas né, que tinha um corredorzinho no meio e ficava uma série numa casinha e a outra série na outra casinha e o corredor no meio. [...] Duas casinhas, então tinha um espaço comum na entrada dessas casinhas, aí tinha na primeira salinha lá o canto com argila, o canto de desenho, era muito parecido com o sistema que eu sempre trabalhei quando a gente estava junto.<sup>50</sup>

Apoiando-nos em outro documento da escola de 1991 temos a seguinte descrição:

O funcionamento da oficina acontece da seguinte maneira: as crianças chegam e sentam-se nos banquinhos que já estão dispostos em círculo no centro da sala. É o momento de falar oi, reparar no cabelo, no machucado da perna, de dar avisos ou relembrar regras que não estão sendo cumpridas ou conversar sobre pontos positivos e negativos da dinâmica e daí então encaminhar o trabalho e colocar a proposta de desenho. Todo início, os primeiros quinze minutos, depois

---

50 Anexo 7. Entrevista com as professoras Celina Gusmão e Laura Barboza, 2015, p.2



da centralização, são dedicados ao desenho. Depois do momento de desenho as crianças podem optar pelo material que quiserem e desenvolver seus projetos, que podem durar uma ou mais aulas, conforme o grau de sofisticação de cada projeto. Acabado o tempo permitido, as crianças são avisadas que está na hora da arrumação e então interrompem seus trabalhos e quem já terminou leva seu trabalho para a casa, quem quer continuar o coloca na prateleira relativa à sua turma. É a hora da arrumação, tudo tem que ficar como estava, pois, em seguida, outra turma vai usar aquele mesmo espaço. Fazem a roda com os banquinhos, sentam-se e quando se quer dizer alguma coisa, dar um fechamento, isto acontece, se não, é só um momento para olhar os trabalhos uns dos outros, conversar um pouquinho e dizer até a próxima aula.<sup>51</sup>

Este funcionamento acontece até hoje, com algumas modificações, que aparecem descritas neste outro documento, de 2013, que é uma introdução ao primeiro relatório/boletim de grupo da terceira série, dirigido aos pais:

Aos pais, para seu conhecimento seguem as informações sobre o funcionamento da oficina de arte no EF2<sup>52</sup>.

O grupo de arte tem em média 13 alunos.

Os alunos têm uma aula semanal de uma hora de duração.

O professor especialista acompanha a turma nos três anos do EF2.

A turma faz uma visita a uma instituição cultural a cada ano.

Rotina de trabalho

Centralização inicial, combinados do dia.

Atividade de desenho, propostas orientadas.

Horário de ateliê com espaço de marcenaria, construção com sucata, cerâmica e desenho. Novos materiais, técnicas e instrumentos são introduzidos no decorrer do processo por meio de apresentações coletivas e são inseridos na rotina semanal.

51 Anexo 3. MAZZAMATI, Suca. Celina Gusmão, Laura Barboza. Comunicação Congresso das Escolas do Grupo, 1992, p.2

52 O ensino fundamental tem três apelidos na Escola Vera Cruz. O EF1, que considera o primeiro e segundo anos e acontece em outra Unidade juntamente a parte da Educação Infantil; o EF2, que vai do terceiro ao quinto anos, e o EF3, do sexto ao nono: estes dividem o mesmo prédio – os mais velhos pela manhã e os menores à tarde. Dessa forma, quando nesta pesquisa aparecer documentos com a sigla EF2, na verdade, refere-se aos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I. No chamado EF2 da Escola Vera Cruz, cada ano tem em média atualmente 150 alunos, ou seja, nesta Unidade temos 450 alunos.

Intercalando o trabalho desenvolvido no horário de desenho e algumas vezes, ocupando o horário do ateliê, são realizados:

Exercícios de apreciação da produção do grupo e da produção artística nacional e internacional.

As preparações para as saídas a museus e outros locais de interesse para o aprendizado na área.

As produções coletivas envolvendo o 3º, 4º e 5º anos nas festas e projetos institucionais, como a Festa Junina e o evento do Feito por nós.

Arrumação do ateliê.

Centralização final, socialização das produções.<sup>53</sup>

Apesar dessa descrição em forma de lista apresentar uma aparência seca e distante, percebe-se que há algumas diferenças na forma de gestão das aulas em relação aos outros dois documentos. Os combinados de início das aulas se mantêm e, nesse terceiro documento, fica claro no horário de ateliê e do desenho o entrelaçamento com outros focos de trabalho, como a introdução de técnicas, a apreciação da produção do grupo e da produção artística, as produções coletivas que envolvem toda a escola e aquelas que se referem às saídas específicas. A arrumação do ateliê é posta sem explicações e na centralização final seu objetivo emerge nas palavras – socialização das produções, diferente do outro documento de 1991, que traz a palavra fechamento e um momento para olhar os trabalhos uns dos outros, que distanciam a prática que ali acontece, deixando-o vago. Ainda, completando essa descrição, acrescentamos trecho de outro documento de 2016 sobre os conteúdos de aprendizado no ciclo de tempo de três anos:

Os conteúdos da área de arte do EF2 – terceiro ao quinto anos – são distribuídos no ciclo levando-se em conta o tempo de três anos de aprendizado, o interesse das turmas, o foco de trabalho do professor, as orientações da área. Não há uma divisão de conteúdos por ano, pois não há uma sequência cronológica de aprendizados. Os conteúdos são abordados em acordo ao perfil de cada aluno e são aprimorados, aprofundados e referenciados, durante estes três anos, nos momentos iniciais e finais das aulas, nos momentos de desenho, de ateliê livre,

---

53 Anexo 9. MAZZAMATI, Suca. Texto inicial de apresentação do funcionamento da área para os pais do terceiro ano. Documento interno, 2013, p.1

nas propostas orientadas de técnicas, de exercícios de reflexão e de apreciação de trabalhos de artistas de diferentes tempos e culturas e de trabalhos produzidos pelo grupo.<sup>54</sup>

Contextualizando a prática no espaço, no tempo e em relação aos focos de trabalho desta experiência, antes de entrarmos no item do ateliê livre, falta dizer que até 2011 intercalávamos o trabalho de plástica com as aulas de teatro, quando interrompíamos o ciclo da oficina e fazíamos um período de um mês de teatro por semestre. Com a diminuição do tempo de aula para uma hora semanal, em 2010; a perda da sala de teatro, que apesar de não ser tão bem equipada, dava-nos um bom contorno para o trabalho; a opção da equipe em garantir um espaço específico para o desenho, ensino de técnicas, apreciação da produção artística etc., e o fato dos professores contratados serem formados em artes visuais, levou-nos à decisão da retirada das aulas dedicadas ao teatro. Mesmo não tendo formação em cênicas, no período em que demos as aulas de teatro, desenvolvemos boas estratégias junto às crianças e, para isso, tivemos ajuda e assessoria de alguns profissionais especializados, cada um durante um certo período dos anos em que havia teatro no Nível 2, como a Joana Lopes, o Dionísio de Azevedo Filho (o Tacus), o Saliba e a Sueli Vital. Como fundamentação teórica para nos orientar, lemos e aplicamos os exercícios propostos pelas autoras Olga Reverbel e Viola Spolin. Para nós, professores, a experiência com as aulas de teatro nos vinculava de forma aproximada, suada e muito intensa com os alunos.

Fizemos muitos avanços, adequamos nossas expectativas. Chegamos aos objetivos do que é ensinar teatro para esta faixa etária: desenvolver o conhecimento expressivo do movimento do corpo no espaço, desenvolver o conhecimento das possibilidades da voz como fonte de vocabulário dramático, desenvolver a percepção da relação entre espaço, tempo e corpo e ter a oportunidade de criar e viver as brincadeiras dramáticas.<sup>55</sup>

Nesta pesquisa, não temos como foco o teatro e, por essa razão, não iremos nos estender em suas práticas. Sabemos que não foi a melhor solução optarmos por centrar nosso trabalho nas artes visuais e retirarmos, com pesar, as aulas dedicadas ao teatro. Porém, sabíamos pela experiência que, para oferecer um bom trabalho abarcando duas linguagens, isso não caberia em tão pouco tempo: em média trinta e seis horas com cada grupo por ano – o equivalente em

---

54 Anexo 1 – MAZZAMATI, Suca. *Documento da área de artes visuais*. Documento interno, 2016, p. 9.

55 Anexo 10. MAZZAMATI, Suca. *O espaço do teatro no Nível 2*. Documento interno, 2011, p.3.

horas a um dia e meio. Consideramos de muita importância o ensino de teatro, da dança e da música para a formação de nossos alunos. As escolas devem pensar soluções que viabilizem a inclusão da dança e do teatro dentro do currículo, além das artes visuais e música, não esquecendo da questão da interdisciplinaridade. É necessário que as escolas se disponham a enfrentar esse debate positivo e as possíveis transformações que daí possam surgir. Essa é uma discussão e um embate antigo dentro das escolas brasileiras, em que devemos nos manter firmes quanto à importância da arte e suas diversas linguagens na formação básica humana dentro da educação formal. Ainda há muito trabalho pela frente.

## 5.1. O ateliê livre

É muito difícil explicar em palavras o que acontece neste momento.

Mas é onde com mais força o respeito à diversidade é instalado.

Neste momento o espaço e sua arrumação, mais os materiais disponíveis, mais o olhar e a orientação do professor é o que compõe o recipiente do aprendizado e da convivência.

Imaginem que tudo isto é uma tigela, na qual vão sendo colocados os ingredientes para se fazer um doce, um salgado, uma comida. Uma coisa que era um monte de ingredientes separados que ao se juntarem viram outra coisa. Esta situação é muito parecida com o que acontece na cozinha, é um lugar de transformação e elaboração, onde em cada aula se cria uma receita e um prato novo. Tem vezes que o bolo sai embatumado, outras uma delícia! Coisas da vida.

Só experimentando para compreender a riqueza de temperos e sabores que este momento traz.<sup>56</sup>

O ateliê livre, oficina livre, oficina ou, como as crianças denominam: aula livre, é uma prática que acontece nas aulas de artes do Vera Cruz desde que a oficina foi criada por lá. Quando entrei na escola, na unidade dos pequenos, em 1977, e dava aulas de arte para o pré e para a primeira série, a metodologia da oficina – como a aula de artes era chamada –, já era desta forma – em que as crianças escolhiam o que fazer e os materiais eram dispostos de maneira que os alunos tivessem autonomia e pudessem se expressar com aqueles materiais ali oferecidos, em um lugar específico para isso acontecer: a oficina. Quando fiz estágio na terceira série, em 1976, no prédio em que a Celina descreveu as

---

<sup>56</sup> Anexo 11. MAZZAMATI, Suca. Debora Postali, Laura Barboza. *Documento Reunião Geral sobre Diversidade – Artes*. 2005, pp.3, 4

duas casinhas onde aconteciam as aulas de arte, além dos materiais, havia também um espaço de fogueira e o teatro era junto, ou seja, as fantasias estavam lá para caso o aluno quisesse vesti-las.



Fig.20. Oficina de arte do pré e da primeira série do Verinha em 1977. (Foto da autora)

A primeira palavra que se pode dizer sobre o ateliê livre, seria: curiosidade. Freire descreve a

curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.<sup>57</sup>

57 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, p. 33



Fig. 21. Em 1982, quando entrei no Nível 2 – terceiros, quartos e quintos anos do fundamental – como professora especialista de arte, a oficina já era em outro lugar, não nas casinhas descritas pela Celina. Ficavam, dentro do corpo da escola. Nessa sequência de fotos de 1997, é possível ter uma ideia do espaço interno e do quintal. Nesse espaço, fizemos um fogão de lenha, onde assávamos um pão inesquecível: massa de água, farinha e sal, esticada com o rolo e assada na brasa. (Foto da autora, 1997)

O significado de curiosidade é bem abrangente, vai desde as características de uma pessoa em ser curiosa até *vegetal cultivado em quintal ou terreno anexo à moradia*.<sup>58</sup> Como vimos, Dewey nos descreve a impulsão como estágio inicial de qualquer experiência, como ânsia de alimento. Aqui, Freire associa a curiosidade como parte integrante do fenômeno vital, impulsão ou força vital. No ateliê, consideramos e compreendemos a curiosidade como *desejo intenso de ver, ouvir, conhecer, experimentar alguma coisa; vontade de aprender, saber, pesquisar (assunto, conhecimento, saber); interesse intelectual*.<sup>59</sup> A estratégia de oferecer diferentes materiais, em um mesmo momento possibilitando escolhas singulares, só tem eficácia se houver o desejo, a curiosidade, a impulsão que se transforma em ação, processos ou estados – os verbos. Muito se associa as aulas de arte ao fazer, mas mais do que isso, o contato com a arte leva à concretização de verbos, muitos deles, não somente o fazer. O ateliê livre, ou seja, poder experimentar um processo artístico deste modo, proporciona ao aluno a possibilidade de conjugar esses verbos – ações, processos ou estados – no seu tempo e ritmo com o outro e consigo mesmo.

58 HOUAISS. *Grande Dicionário Houaiss*. <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1> (Acesso em 21 de fevereiro de 2017)

59 Idem

E as crianças, o que elas têm a nos dizer? Conforme relatório (anexo 6, p.1), é no ano de 1987 que a mesa de desenho, como uma das possibilidades de trabalho do ateliê livre, se inicia na oficina. Alguns anos depois, introduzimos quinze minutos iniciais da aula dedicados exclusivamente às atividades com propostas de exercícios de desenho. Mas o porquê de se contar sobre isso é que, se por alguma razão essa atividade inicial não poderia ser dada naquele dia e, por causa disso, dizíamos aos alunos na roda inicial: – Hoje não tem proposta de desenho, podem começar a trabalhar! as crianças, muito espertas, já na próxima aula passaram a perguntar: – Hoje tem proposta de desenho? Hoje é aula livre? Desde então, esse momento de livre escolha e sem propostas dirigidas passou a ser chamado de aula livre.



Fig.22. Aluno do quarto ano em uma atividade de modelagem em argila durante a aula livre 2009 (Acervo da autora)

Em 2009, fizemos um trabalho destinado a um evento da escola, que ainda acontece até hoje, chamado Momentos, em que grupos das diferentes unidades da Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio apresentam suas práticas desenvolvidas no ano anterior. Nesse evento, a equipe de artes propôs-se a apresentar como tema a aula livre. Tínhamos a intenção de que, ao contarmos sobre a importância que esses momentos representavam para nossos alunos, criaríamos uma aproximação para um debate sobre essa metodologia. Para isso, pedimos que os alunos, mais de 350, escrevessem em uma filipeta o que era aula livre para eles.

Essas filipetas foram distribuídas para mais de duzentas pessoas que estavam na plateia, juntamente à apresentação de um vídeo e a fala dos professores de artes do Nível 2. Por uma série de razões, que não são o foco deste trabalho, não alcançamos nosso objetivo de desenvolver um debate junto a nossos pares sobre o trabalho que desenvolvíamos, mas, apesar disso, consideramos bastante positivo o resultado da coleta das falas das crianças. Aquilo que ali estava escrito por mais de 350 crianças dava-nos a medida do quanto estávamos em sintonia com o que elas desejavam. Para concretizar o sentido desta sintonia, seguem algumas das respostas de alunos de quinto ano. Foram mantidas as grafias de sua redação:

- ▶ A aula livre é importante para nós, porque nos ensina a fazer vários projetos a vontade! Fabio
- ▶ Aula livre é legal porque eu posso fazer qualquer coisa e com quem eu quiser e isso é demais. Nome: Ana Lu
- ▶ Aula livre é um momento da aula que eu posso fazer alguma coisa interessante que me vem na cabeça!!! Mariana
- ▶ Aula livre é importante, legal e criativa. Além disso nos ajuda a fazer coisas melhores nos projetos! Então quando trabalhamos num projeto a aula livre nos ajudou! Manu
- ▶ Aula livre é legal porque posso fazer trabalhos com materiais que não tenho em casa. Laura
- ▶ Aula livre é uma hora que você pode fazer o que quiser, fazer a sua arte. Téio
- ▶ Aula livre é ter a liberdade de escolha para aquilo que você gosta e se dedica. Carneiro
- ▶ Aula livre é uma aula em que o aluno revela tudo o que aprendeu. Manoela T.
- ▶ Eu gosto de horário livre porque você pode fazer o que quiser e é legal fazer o que quiser. Ian
- ▶ Aula livre é um momento que você pode usar a imaginação para fazer qualquer coisa. Victor A 18/12/09
- ▶ Aula livre é deixar que nós próprios deixamos nossas mentes decidir o que queremos fazer! e aprendemos novas formas de criar trabalhos, bonitos ou feios. Ma O.



- ▶ Eu adoro a aula livre porque, nela, eu posso expressar minha imaginação sem nenhum limite. Felipe K.
- ▶ Aula livre é ... Fazer o que você gosta, o que você quer, é livre, legal, divertida! Clara M.
- ▶ Para mim a aula livre é hiper legal porque eu posso criar coisas da minha cabeça ou fazer coisas legais que eu queira. E para mim a aula livre é fazer ou criar coisas divertidas da minha cabeça, ninguém fala para mim o que tem que fazer eu escolho, é D+ !! Eduardo M Barros 5º C
- ▶ Aula livre é : Poder deixar a imaginação fluir e criar coisas com argila, sucata, madeira, etc. fazer escultura sem temas e expressar seus pensamentos e desejos.
- ▶ Aula livre é : deixar a imaginação fluir através de esculturas, pinturas, etc. é super legal, eu amo! Marina L. 5º C
- ▶ Aula livre é muito legal, por exemplo: fazemos o que quisermos, vela. Marcenaria, argila. João 5º C
- ▶ Aula livre é poder fazer o que você imagina. Adriana P. 5º C
- ▶ Aula livre é legal porque eu faço o que eu gosto por exemplo vela. Eduardo V. 5º C
- ▶ Aula livre é ... muito legal porque você pode fazer coisas diversas como vela, marcenaria, pintura, sucata e desenho e etc.
- ▶ Aula livre é diversão e arte ao mesmo tempo. Roberto
- ▶ Aula livre é legal, porque é um único horário onde a gente pode trabalhar no que quiser e com quem quiser.
- ▶ Aula livre é: diversão e trabalho juntos. é a brincadeira do trabalho. É uma junção da felicidade e do esforço.
- ▶ Aula livre é ... arte, diversão, conversa e alegria. Gabriela M.
- ▶ Aula livre é **Super LEGAL !** vire e **TRABALHO**
- ▶ Aula livre é uma mistura de criatividade, trabalho e diversão. Rodrigo 5º B

- ▶ Aula livre é muito legal porque nós fazemos o que a gente quiser e podemos criar outras coisas bem malucas. Nome: Gianna
- ▶ Horário livre é legal porque nós podemos fazer qualquer trabalho que vier em sua cabeça a qualquer hora!!!!
- ▶ Aula livre é legal porque a gente vira pequenos artistas. Vitória
- ▶ Aula livre é excepcional porque podemos nos expressar através de trabalhos que nós quisemos fazer. Yago
- ▶ A aula livre é D++ porque eu posso fazer o que eu quero e posso inventar coisas. Manô O.
- ▶ Aula livre é: uma arte que você expressa o que sente, se sente livre como um pássaro no céu! Aula livre é o máximo. (incluía desenhos de corações e flores)
- ▶ Aula livre é um momento que você faz tudo o que quiser de arte.<sup>60</sup>

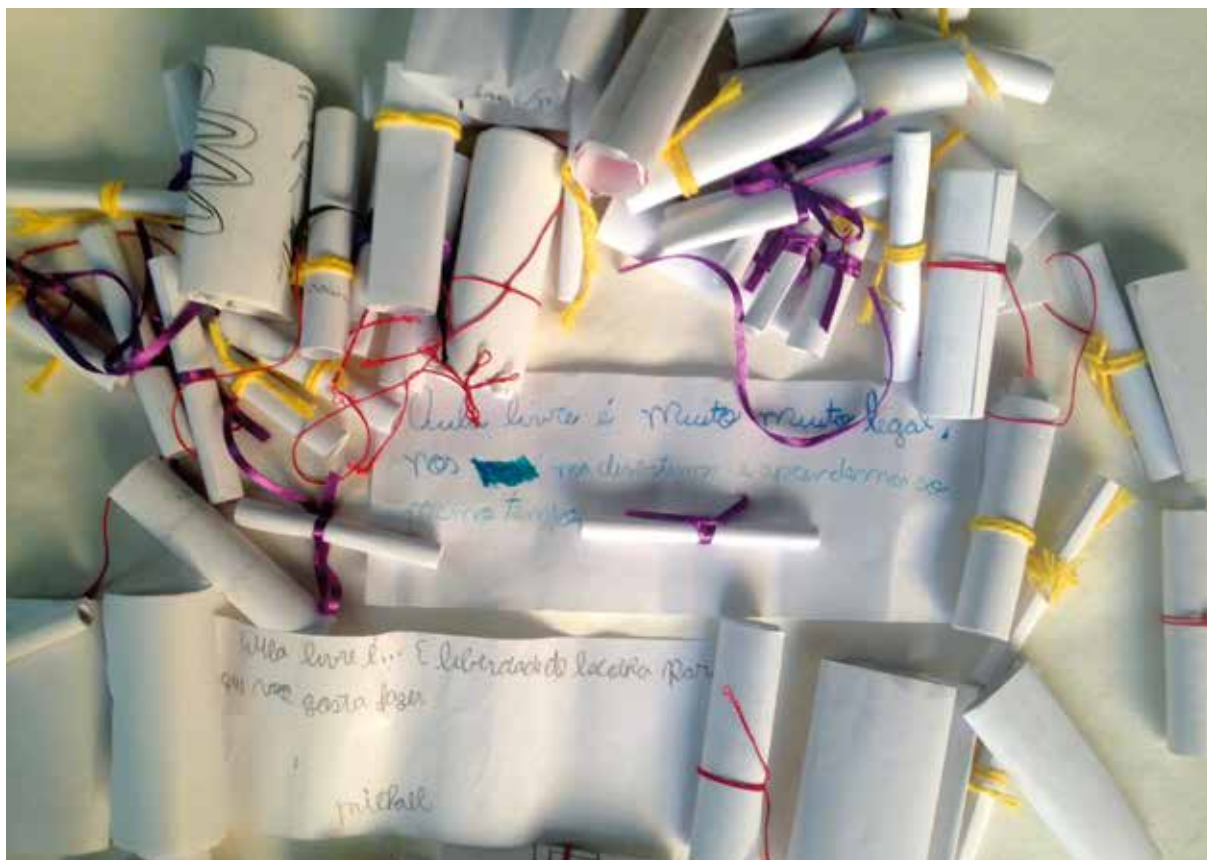


Fig. 23. Algumas das 350 filipetas com a complementação da frase: Aula livre é... que foram distribuídas no evento interno da escola – Momentos – de 2009. (Foto da autora, 2017)

Nas falas dos alunos, percebemos que o que valorizavam era poder fazer aquilo que queriam e com quem quisessem; que podiam inventar e se expressar ao mesmo tempo em que se divertiam, trabalhavam e que aprendiam. Especificaram alguns dos materiais com os quais podiam escolher coisas para realizar suas ideias, ideias que saiam da cabeça na hora que quisessem. Descreveram algumas opções de trabalho como vela, marcenaria, pintura, sucata e desenho. Também valorizaram o fazer coisas sem que se tivesse um tema prescrito. Perceberam que usam a imaginação para desenvolver seus trabalhos. *Aula livre é deixar que nós próprios deixamos nossas mentes decidir o que queremos fazer! e aprendemos novas formas de criar trabalhos, bonitos ou feios.* Ma O. Talvez a descrição sobre o processo de trabalho em 1964 de Claes Oldenburg, escultor norte americano de origem sueca, possa nos ajudar a compreender por semelhança o que se passa na sequência de ações que se desenrolam no ateliê livre. Ele diz em relação aos *Materiais*:

De fato, esta é uma maneira de ver a história da arte, em termos de material. Por exemplo, porque é diferente da tinta e da tela, ou mármore ou bronze, meu material exige imagens diferentes e produz resultados diferentes. Para tornar minha tinta mais concreta, para fazê-la destacar-se, usei gesso embaixo dela. Quando isso me satisfiz, traduzi o gesso para o vinil, que me permitiu mexer com ele. O fato de querer ver alguma coisa voando ao vento levou-me a fazer um pedaço de pano, ou o fato de desejar fazer alguma coisa fluir levou-me a fazer uma casquinha de sorvete.<sup>61</sup>

Na publicação do Almanaque da Oficina, periódico publicado internamente em 2011, 2012 e 2013 pela equipe de arte (anexos 13 e 19), o primeiro tema abordado foi a Aula livre. O Giba, Gilberto Mariotti, professor na nossa equipe durante três anos e um dos idealizadores do Almanaque, em seu texto, que faz parte da primeira publicação, traduz de maneira muito precisa o processo de aprendizagem que acontece na aula livre e que deixa clara a intenção desse modo de fazer: os alunos *estão sendo chamados a escolherem o que fazer e como fazer.*

O “livre”, em aula livre, não significa que os alunos estão liberados para fazerem qualquer coisa, de qualquer jeito. Mas que estão sendo chamados a escolherem o que fazer e como fazer. Trata-se de um aprendizado para a capacidade de escolha. Não da possibilidade

---

61 CHIPP, Herschel B. com a colaboração de Peter Selz e Joshua C. Taylor. *Teorias da Arte Moderna*. Trad. Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.597.

de se optar entre produtos fechados, mas de tomar decisões que formam seu processo criativo. Este processo, por sua característica maleável, abrange e articula momentos heterogêneos da relação entre o aluno e sua produção: ele se empolga por uma ideia inicial, encontra resistência por parte das características de cada material, formula soluções, altera seu plano inicial, estabelece parcerias (que duram o quanto durar o interesse mútuo pelo objeto ou problema), dá um tempo para elaboração do que já foi realizado, trabalha simultaneamente em projetos paralelos, em grupo ou individualmente, ou simplesmente observa um colega que trabalha. Estes momentos serão parte de um caminho feito de escolhas criativas pelas quais ele deverá aprender a se responsabilizar, assumir autoria, encarando-as como possibilidades a serem descobertas com potência criativa, e não como impossibilidades limitantes...<sup>62</sup>

Para que cada aluno tenha *um caminho feito de escolhas criativas pelas quais ele deverá aprender a se responsabilizar*, é preciso abrir mão do ensinar, no sentido em que nos alerta Rancière, de que os alunos podem aprender sozinhos e sem um mestre explicador: *Ele os havia deixado a sós com o texto do Fénelon, uma tradução – nem mesmo interlinear, como era uso nas escolas – e a vontade de aprender o francês. Ele somente lhes havia dado a ordem de atravessar a floresta cuja saída ignorava.*<sup>63</sup> Na aula livre, a ordem está na disposição dos materiais, instrumentos e mesas de trabalho. A floresta a atravessar, como os alunos bem compreendem, consciência registrada em suas filipetas sobre o que é aula livre para eles, está na sua imaginação e na sua vontade de inventar o que quiser, sendo que aqui a vontade não é aprender francês, mas fazer o que vier em sua cabeça, nos seus pensamentos e nos seus desejos. Mas não de qualquer forma, sim pela arte.

Mas o que isso tem de importante em sua formação? No percurso de três anos, toda semana, durante o período escolar, cada aluno que passa por essa experiência entrará em contato com diferentes situações e materiais. *Esta atividade, que chamamos de oficina, com seus materiais variados, acolhe as intenções, elabora sentimentos, aguça a curiosidade, desafia o raciocínio, respeita o ritmo expressivo de cada criança.*<sup>64</sup> Essa rotina, na qual, pelo desejo e vontade, o aluno dispõe-se a criar brinquedos, objetos, jogos, potes, imagens, palavras que traduzem, le-

---

62 Anexo 13. MARIOTTI, Gilberto. Debora Pelegrino, Cintia Valente, Suca Mazzamati. *Aula livre é D+*. Almanaque da Oficina, publicação interna, 2010, p.7

63 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.27

64 Anexo 14. MAZZAMATI, Suca. Documento interno, 1992, p.

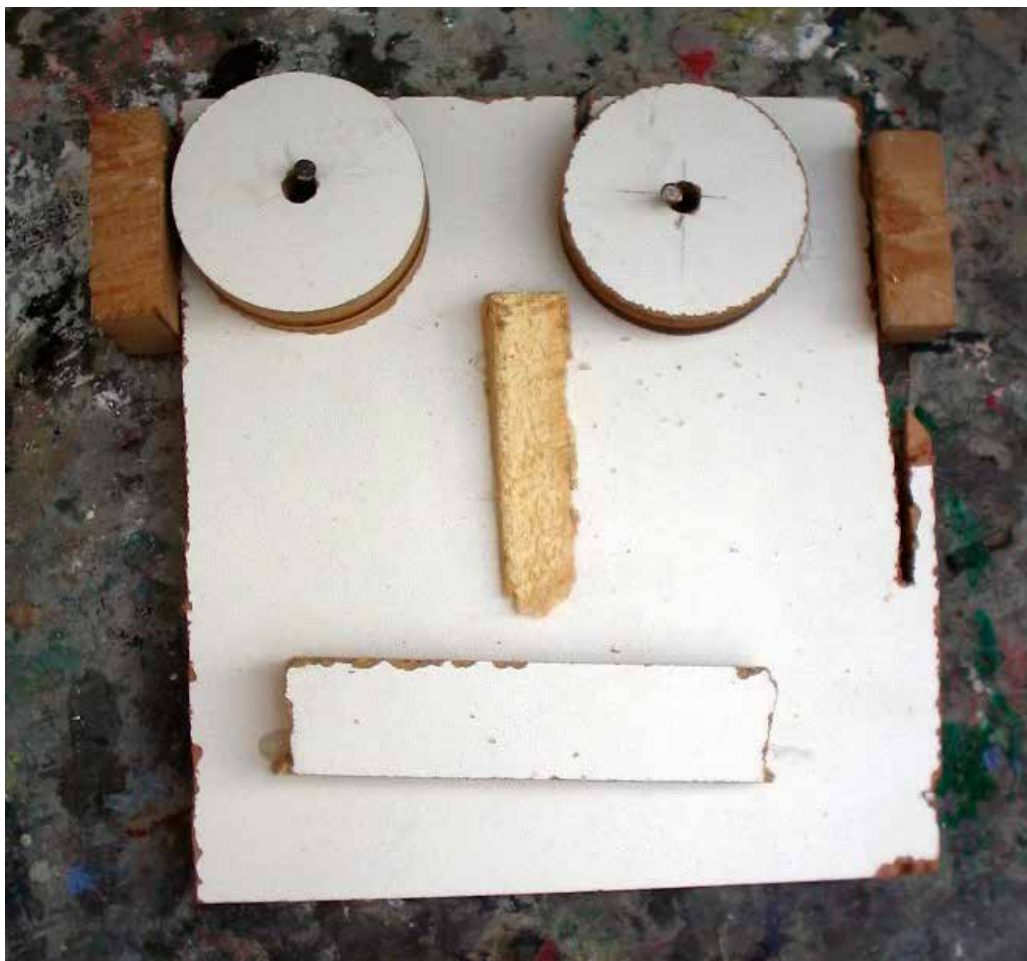


Fig. 24. Escultura de madeira e pregos. 2004 (Arquivo da autora)



Fig. 25. Modelagem em argila feita por aluno do quarto ano. 2015. (Foto da autora)

gendas, recortes, pinturas etc.; em companhia de amigos ou sozinho, alimentando um hábito de ser capaz por si mesmo de construir seu caminho por meio de escolhas próprias e realizá-las dentro de um tempo próprio, faz muito sentido que isso possa ser internalizado como forma de aprender, pois se a solução do problema for muito difícil de buscar, *ele terá a inteligência de arregalar os olhos*<sup>65</sup> e ver que é possível, pois saberá que em algum lugar de si, se estiver atento, curioso e fizer relações, usando sua inteligência, encontrará a solução de que precisa.

São por volta de quarenta minutos semanais. Não é muita coisa, em termos de tempo, mas, justificado pela constância, o tempo é repetido como um mantra, para que as crianças possam poetizar a melodia que cada um traz. Em um mundo exigente por produtos, sabemos que insistir nesse trabalho pode parecer sem sentido, pouco “eficaz”, mas, pela experiência, pela fala de quem dali participa, e porque vemos o resultado estruturante que esses preciosos momentos propiciam para todos aqueles que dele participam, continuamos por todos esses anos a realizá-los como uma rotina de invenção, como um momento de resistência.

## 5.2. O ensino sistemático de desenho

Desenhar é uma coisa interessante: se o pensamento estica, a linha acompanha. Se encurta também.

Se piso na areia, marca. Se dou um abraço, enrola.

Se mostro o tamanho do bicho com as duas mãos, visualizo.

Desenhar é mesmo uma coisa interessante.<sup>66</sup>

O desenho é algo que espelha, descreve, resolve, relança e lança novamente aquilo que precisamos ver e por vezes mostrar, traduzido em imagens. O desenho está em toda a parte, na natureza, na marca do passar do tempo nos anéis dos troncos das palmeiras, nas nossas rugas, nos cantos das páginas dos cadernos dos adolescentes, no espaço, no interior e no exterior de nós mesmos. Forma de organizar a vida, o desenho se inscreve e nos circunscreve todo o tempo nos círculos e ciclos pelos quais vivemos. Van Gogh, em uma das muitas cartas que escrevia para o seu irmão Theo, em 1888, enfatiza a sabedoria da arte japonesa ao se dedicar ao estudo de uma única folha de grama:

mas essa folha de grama leva-o a desenhar todas as plantas, depois as estações, os amplos aspectos das paisagens, depois os animais e então o rosto humano. Assim passa ele a sua vida, e a vida é dema-

65 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 26.

66 MAZZAMATI, Suca Mattos. *Ensino do Desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012, p.11.

siado curta para fazer tudo [...] eles fazem um rosto com uns poucos traços seguros, com a mesma facilidade como se estivessem abotoando uma roupa.<sup>67</sup>

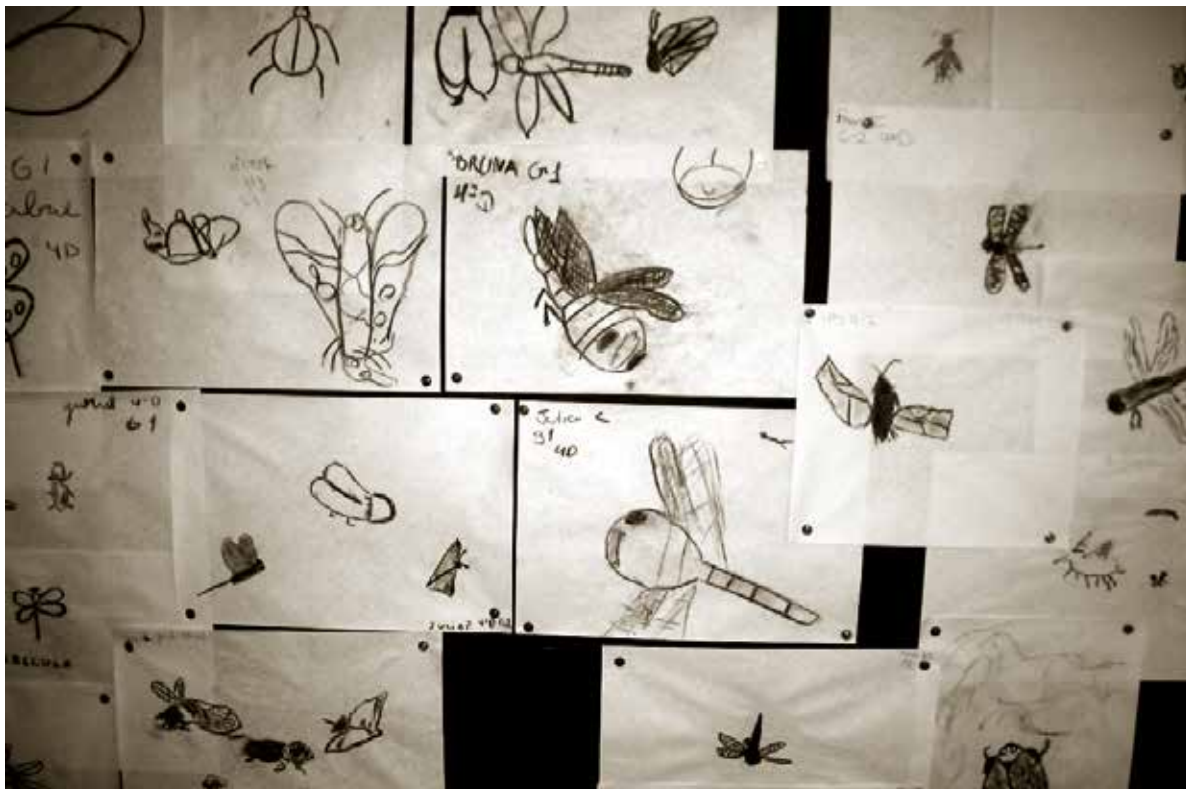


Fig. 26. Exposição de desenhos de observação de insetos mortos, proposta realizada por alunos do 4º ano de 2005 com carvão sobre papel.

E ainda na mesma carta reflete sobre a questão da natureza e as convenções: *E não podemos estudar a arte japonesa, parece-me, sem ficarmos mais alegres e mais felizes; ela nos faz voltar à natureza apesar de nossa educação e de nosso trabalho num mundo de convenções.*

Nesse depoimento de Van Gogh, ele não está falando nem do desenho, nem da pintura, mas na forma de ver e fazer arte, e também sobre o Ocidente: admira o olhar que vem do oriente, do outro, que parte do micro e se expande e que volta ao ciclo da simplicidade, no abotoar de um botão. Mas é o Van Gogh que enxerga isso no outro e nos faz ver, talvez, o que não estivesse tão exposto.

Tomemos para a continuação da introdução do tema do desenho outro depoimento, agora do século XXI, o texto que Agnaldo Farias escreveu para a inauguração do Gabinete de Desenho, em São Paulo:

67 CHIPP, Herschel B. com a colaboração de Peter Selz e Joshua C. Taylor. *Teorias da Arte Moderna*. Trad. Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.35.

Há que se considerar que todo mundo desenha, não só os artistas, sejam eles visuais ou não. Arquitetos e designers fazem de esboços a projetos de objetos grandemente variados, de habitações a cenografias, de cartazes a mobiliários; cineastas, como quadrinistas, realizam storyboards; músicos e coreógrafos elaboram anotações e marcações; e poetas e escritores desenhavam a estrutura de um romance, quando pensam o modo como ocupam a folha virgem, e quando consideram as fontes tipográficas a serem utilizadas, até o formato da mancha do texto. Indo mais além: matemáticos desenhavam, químicos, físicos e engenheiros idem, como também médicos, biólogos, etc. Cifras, notas sinais, marcas, todos esses grafismos também se encaixam na família do desenho, dessa espécie de sis-mógrafo a um só tempo ativado pela intuição e pela razão, isso sem deixar de incluir a parcela inefável que compete ao sentimento.<sup>68</sup>

Farias apresenta esta dimensão ampliada do desenho, de que todo mundo desenha, e mostra o desenho como uma forma de pensar por imagens ativada pela intuição, pela razão e pelos sentimentos. Para entrar na nossa história e, voltando no tempo, logo que entrei no Nível 2, em 1982, o que me chamava muita atenção na então segunda série, era como o desenho sempre foi tão procurado anteriormente pelas crianças menores –

desde bem pequena, a criança observa as marcas que sua ação deixa ao explorar, por exemplo, com a ponta do dedo, a sopa que come, o sabão na hora do banho, a areia, a terra, a poeirinha do chão. Esse contato com as superfícies, as temperaturas, os elementos que a vida lhe oferece aguça sua curiosidade e seu espírito de investigação sobre como são as coisas e o mundo<sup>69</sup> –

esse desenho pouco a pouco ia se perdendo, quase que sumindo e, em seu lugar, passava-se a escutar uma frase dita quase que sistematicamente pela maioria dos alunos: “eu não sei desenhar”. Isso me causava muito espanto, pois desenhista de coração e sabendo que algo de errado estava acontecendo, não era coisa que me tranquilizava. A maioria dos educadores também falava isso e essa frase é dita ainda hoje pela maioria das pessoas, juntamente com outras similares, como: eu não sei cantar, eu não sei dançar etc. É possível aprender a desaprender, ou melhor, passar a pensar que não somos capazes

---

68 FARIAS, Agnaldo. *Da Seção de Arte ao Prêmio Aquisição: a gênese do Gabinete do desenho*. usjt.arq.urb. número 9/ primeiro semestre de 2013, p.43. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/numero-09/05-agnaldo-farias.pdf> (Acesso em 3 de março de 2017)

69 MAZZAMATI, Suca Mattos. *Ensino do Desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexões e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012, p.60



de fazer algo que fazíamos e que, por razões opressoras, vamos nos rendendo e passamos a acreditar, como no caso de que não sabemos desenhar. No ateliê, com nossos alunos de sete a dez anos, não está em discussão e nem estamos formando alunos para o trabalho, para ser em um artista, não estamos em uma faculdade de arte, mas sim em um espaço que propicia pensar em como o desenhar, o cantar e o dançar nos forma e nos transforma na vida. *Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos.*<sup>70</sup> No mestre explicador de Rancière e tudo o que isso representa – os que sabem mais e explicam sobre o que é o certo e o errado, essa sua reflexão pode nos dar uma pista de uma possível desaprendizagem sobre aquilo que sabíamos e que, por não caber dentro daquilo que os outros sabem, somos impelidos a acreditar que não sabemos.

Em equipe levantamos algumas hipóteses sobre esse afastamento do desenhar: 1. Uma delas poderia ser que, nesta fase, as crianças perdiam naturalmente o interesse sobre um fazer antes muito procurado; 2. Outra hipótese é a de que o distanciamento coincidia com a alfabetização e com as formas de escrever e falar e também com a consciência de que há coisas que são erradas e outras certas, com a tomada de consciência de um possível erro como fator inibidor da produção individual, e que isto se refletia sobre o que era desenhar para cada um dos alunos, interferindo na sua maneira de produzir desenhos. 3. Uma crescente necessidade em desenhar como o “real”, também condicionado à suposição de que isso teria a ver com o certo e o errado percebido pelas crianças nas reações da cultura do entorno sobre suas produções e, talvez ainda, 4. A mesma, crescente necessidade em desenhar como o “real”, ligada ao desejo legítimo de querer desenhar o mais próximo daquilo que se imagina ou vê.

Todas essas considerações à época não eram tão conscientes e organizadas, mas tinham lampejos de clareza que nos norteavam para uma ação junto aos alunos. Consideramos que, de qualquer maneira, todas essas hipóteses faziam sentido e que, caso não agíssemos, a desistência de desenhar seria um caminho inevitável a percorrer. Não que todos deversem escolher desenhar para toda a sua vida, mas que não fosse um destino o não saber, e nos parecia que seria importante que tomássemos alguma providência sobre o que estava acontecendo.

---

70 RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, pp. 24,25



Fig.27. Desenho de observação de um aluno do terceiro ano, a partir de uma fotografia de um lagarto. 2005 (Arquivo da autora, 2005)

Em 1987, na equipe em que éramos professores, Celina, César, Shu en Ling e eu, resolvemos introduzir, como opção de escolha de expressão, uma mesa dedicada ao desenho e, para a sala de aula, nas reuniões de série com os professores de classe, proporíamos planejar atividades que unissem as áreas de conhecimento por meio do desenho, como, por exemplo, se na 2ª série o conteúdo de estudos sociais era álbum de família, em português descrição de personagens e em ciências, desenho de observação, proporíamos atividades de desenho que mesclassem esses conteúdos. Algumas dessas ações foram adiante, outras não, conforme descrito neste relatório de 1987. Neste mesmo documento estão registradas nossas primeiras ações:

Resolvemos de imediato: – introduzir a mesa de desenho dentro da sala (aproximar para criar o hábito); – Diversificar o material, lápis e papéis (HB,2B,4B E 6B); – sair para desenhar (4º); – conversar sobre os desenhos em classe (2º); – conversar sobre as produções das crianças; – levantamento das atividades de desenho nas outras áreas. Caminho – introduz, faz, avalia, fundamenta, introduz...<sup>71</sup>

71 Anexo 5. MAZZAMATI, Suca. *Relatório de artes 1987*. Documento de 1987, p. 1

No mesmo documento (p.13), mas já se referindo ao segundo semestre encontramos a continuação da iniciativa, em que segue o exemplo da segunda série: – *desenho*:

o trabalho de desenho vem continuando neste segundo semestre mais centrado no desenho de observação. As crianças têm saído na arena para desenhar, proposta única. O professor chama a atenção para as texturas das folhas e de tudo o que veem, mostrando que existem muitas maneiras de representar o que se vê, pois o que se vê também é de muitas maneiras. Esta experiência será apresentada em uma exposição nos painéis dos corredores, no começo de dezembro.

Em outro documento de 1989 com a equipe modificada – éramos então professoras, a Celina, a Laura e eu, temos: *5 - Desenho – aflorar e desenvolver a observação, a imaginação e a memória através do desenho.*<sup>72</sup> Em documento de 1991 (Anexo 3, p.3) já aparece além de manter o desenho como uma das opções do ateliê livre, a estratégia de dedicar os momentos iniciais das aulas para propostas de desenho com foco na observação, imaginação e memória. Mais adiante incluímos também propostas de desenhos com foco na experimentação, que seriam aqueles que poderiam ser feitos com materiais e superfícies inusitadas, como desenhar com arame, fita crepe, no vidro, com luz no escuro, no pátio etc.

Nesse período, criamos um arquivo de propostas que usávamos de maneira a manter um equilíbrio quanto aos conteúdos de observação, imaginação e memória e, conforme íamos tendo novas ideias, as experimentávamos na prática e as acrescentávamos no nosso banco de propostas. Nos documentos encontrados, há observações como: *temos alternado as propostas de desenho conforme esta divisão. Observamos que a concentração para o desenho é diferente nas três séries [...] ou o fato dos desenhos das meninas mostrarem um resultado mais estereotipado.*<sup>73</sup> Deve ser dessa mesma época, em razão do tipo de impressão e papel, o documento que contém uma lista de propostas dadas<sup>74</sup> e outro, de 2001, com a lista e algumas anotações.<sup>75</sup>

72 Anexo 14. MAZZAMATI, Suca. *Relatório de artes 1989*. Documento de 1989, p.2

73 Anexo 15. MAZZAMATI, Suca. *Conversas sobre desenho*. Documento 1991, pp.1,2

74 Anexo 16. MAZZAMATI, Suca. *Relação das propostas de desenho*. Documento 1991

75 Anexo 17. Da equipe: Celina, Débora, Laura e Suca. *Relação das propostas de desenho*. Documento 2001



Fig.28. Desenho-escrita coletivo sobre vidro realizado no horário do ateliê livre. Alunos do 5º ano, 2016 (Fotografia de Tatiana Fecchio, 2016)

O desenho e os textos são manifestações de nossa visibilidade, seja ela imaginativa, da observação ou da memória. Calvino, ao refletir sobre e de onde vem a imaginação, pergunta-se: *De onde provém as imagens que “chovem” na fantasia?* Buscando resolver essa questão, continua:

Mas talvez fosse melhor passar em revista as diversas maneiras como este problema foi arguido no passado. A história mais abrangente, clara e sintética da ideia de imaginação que pude encontrar foi um ensaio de Jean Starobinski, “O império do imaginário” (no volume *La relation critique*, Gallimard, 1970). Da magia renascentista de origem neoplatônica é que parte a ideia da imaginação como comunicação com a alma do mundo, ideia mais tarde retomada pelo Romantismo e pelo Surrealismo. Tal ideia contrasta com a imaginação como instrumento do saber, embora seguindo outros caminhos que não o do conhecimento científico, pode coexistir com esse último, e até coadjuv-lo, chegando mesmo a representar para o cientista um momento necessário na formulação de suas hipóteses.<sup>76</sup>

<sup>76</sup> CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, pp.102, 103.

É aí que faz sentido a palavra oficina, fantasia, ateliê, as brincadeiras com desenho, com imagens, *de onde provém as imagens que “chovem”*. Para que essas imagens se manifestem em um exercício imaginativo e que se expandam em imagens processadas pela consciência, *imaginação como instrumento do saber*, e em conversa com o inconsciente, *alma do mundo*, há que se ter na escola um espaço para que aconteçam, que nos aconteçam e que possam existir como experiências. Mas, mais do que um lugar específico para isso, haveria de ser mais proveitoso, no sentido de acarretar benefícios para os alunos e para os educadores, que a consciência sobre a visibilidade fosse compreendida, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como *uma faculdade humana fundamental*, que, segundo Calvino, corremos o risco de perdê-la e, pelo excesso de bombardeio de imagens que se depositam em nossa memória e, sem termos tempo de elaborar essas experiências, de nos tornarmos *semelhantes a um depósito de lixo*. Faculdade humana essa que o autor define como a

capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens. Penso numa possível pedagogia da imaginação que nos habitue a controlar a própria visão interior sem sufoca-la e sem, por outro lado, deixa-la cair num confuso e passageiro fantasiar, mas permitindo que as imagens se cristalizem numa forma bem definida, memorável, autossuficiente, “icástica”. (CALVINO, 1990, pp.107, 108)

Tanto Freire e Rancière como Calvino nos atentam para uma pedagogia que liberte, que emancipe, que não sufoque. Calvino traz a consciência de que *é claro que se trata de uma pedagogia que só podemos aplicar a nós mesmos, seguindo métodos a serem inventados a cada instante e com resultados imprevisíveis*. (CALVINO, 1990, p.108)

Individualmente, em grupo e em relação, inventarmos imagens, imaginarmos, desenharmos nossa trajetória e percurso, de muitos sóis, como na proposta realizada pelo 4º ano (fig.21) pode parecer pouca coisa, mas também pode dar a possibilidade de vislumbrar uma pequena faísca que mantenha acesa a capacidade de imaginar e, em imaginando – observar e, em observando – memorizar, e assim por diante, na ordem que for dos acontecimentos, afetos e aprendizados.

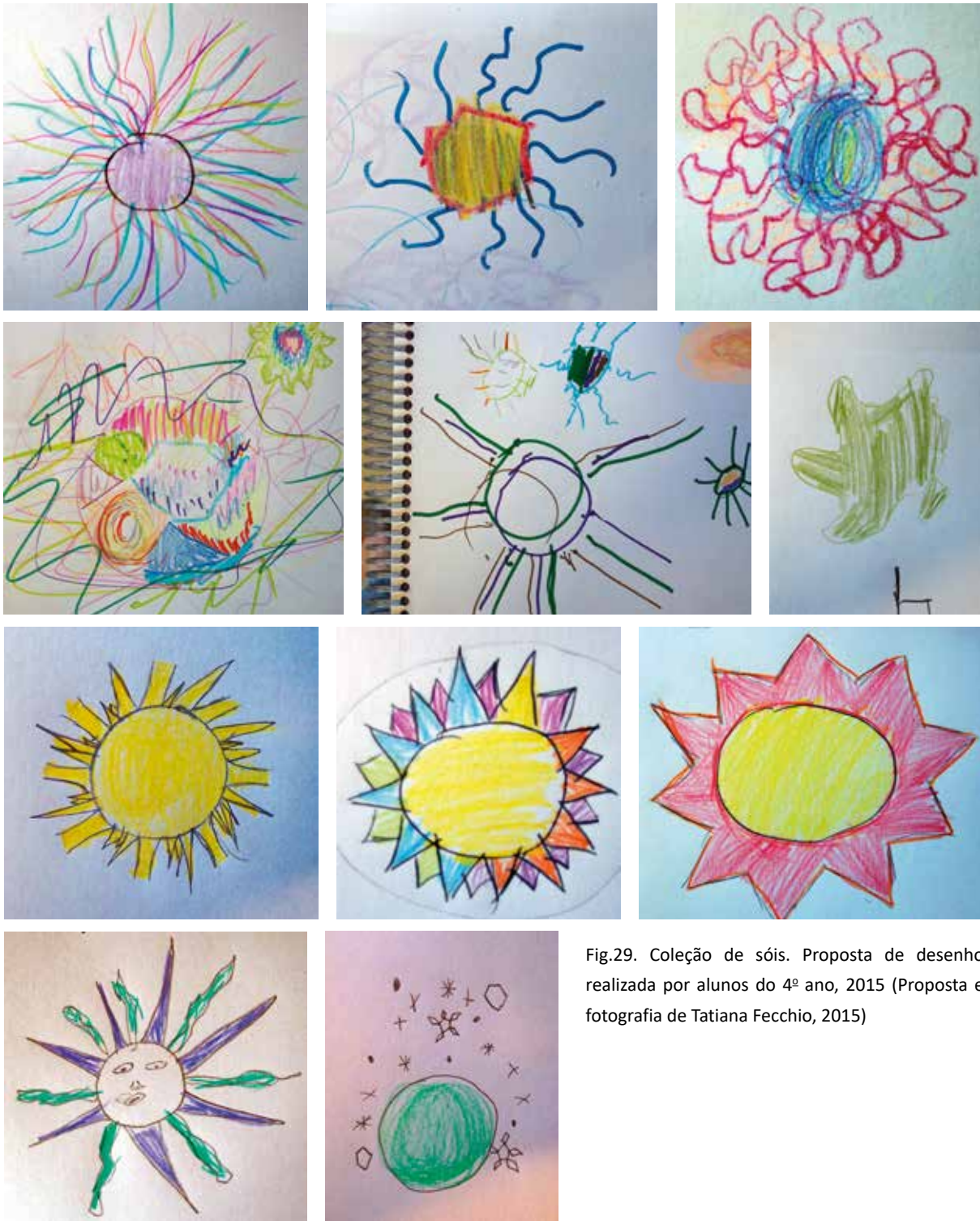


Fig.29. Coleção de sóis. Proposta de desenho realizada por alunos do 4º ano, 2015 (Proposta e fotografia de Tatiana Fecchio, 2015)

Nossos alunos usavam, além de outros suportes para as atividades de desenho, um caderno de folhas brancas com capa dura feito pela gráfica da escola. Esse caderno acompanhava os alunos nos três anos em que estavam nessa unidade. Ao final desse tempo, o aluno tinha para si seu trajeto registrado, mais que um arquivo de imagens: ali havia uma história. Em 2010, éramos na equipe a Cintia Valente, a Débora, o Giba e eu, e a escola havia acabado de montar a própria editora, abrindo-se, assim, a possibilidade de criarmos materiais que tivessem acabamentos especiais. Propusemos então para a direção criar um caderno, juntamente à equipe de artes, que substituísse aquele de folhas brancas, não que este não servisse aos nossos propósitos, mas a possibilidade atiçou a vontade de incluir imagens-propostas nesse novo caderno.

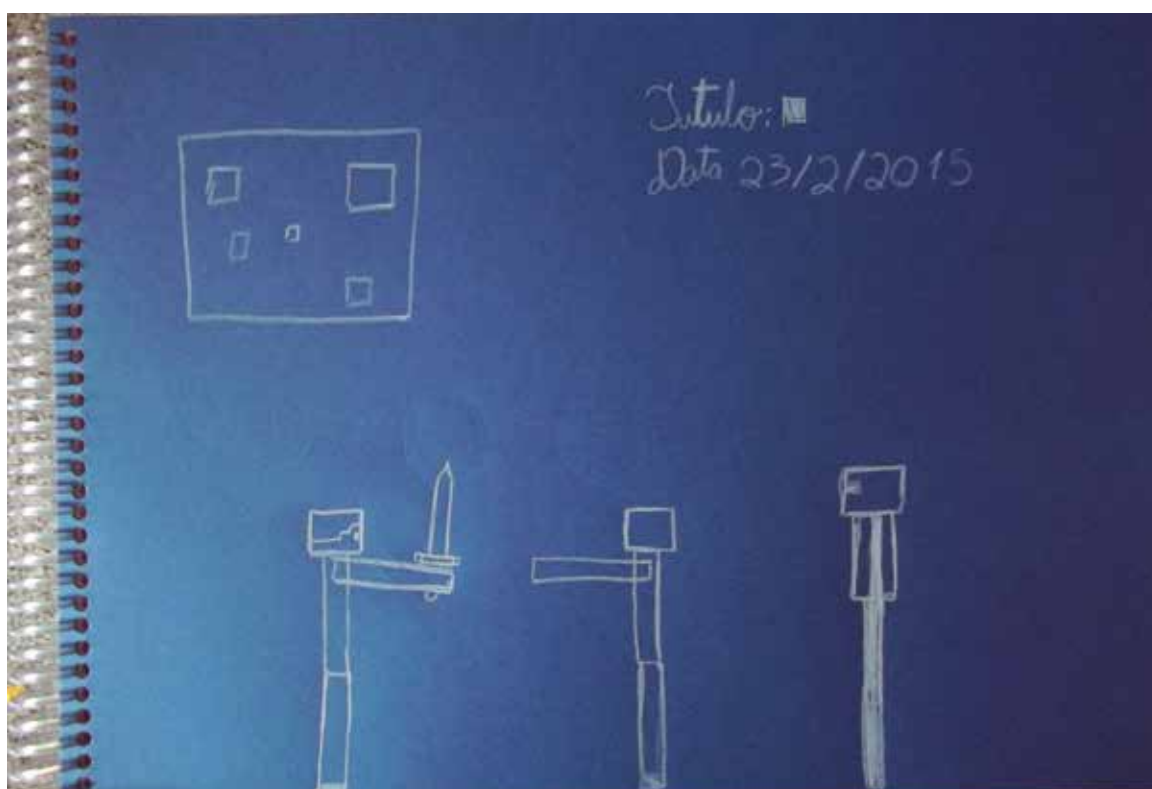


Fig.30. Desenho branco. Proposta de desenho realizada por aluno do 4º ano, 2015 (Proposta e fotografia de Tatiana Fecchio, 2016)

A ideia era que fosse um material suficientemente aberto para que o professor e os alunos ficassem animados em desenhar e tivessem a liberdade de inventar propostas a partir dele e por ele. Seria um caderno sem palavras, só com imagens provocativas: grafismos, cortes e com algumas imagens de trabalhos de artistas. O processo de criação do caderno foi levar, em uma reunião, papéis diferentes e instrumentos de desenho, lápis, canetas etc. Dessa reunião saíram ideias que depois foram organizadas em um boneco, depois editado pela Kiki Milan, que se transformou no caderno usado pelos alunos a partir de 2011.<sup>77</sup>

77 Anexo 18 – Da equipe: Débora, Cintia, Giba e Suca. *Boneco caderno de desenho*. Documento 2010.

Nesse mesmo ano de 2011, o Almanaque da Oficina foi dedicado ao desenho e em um dos textos nele contidos, a professora Cintia descreve o uso desse novo caderno:

... Outro tema pertinente e importante era trabalhar com os alunos com a intenção de despertá-los para as possibilidades que se abrem em misturar cores. Folhee o caderno e descobri duas folhas de cores azuis claras e escuras. Havia uma imagem de Kandisky, Céu Azul, que não casualmente estava lá. Percebi uma grande possibilidade de brincar com as cores da noite e do dia. Minha intenção não era só observar a imagem, mas sim os contrastes que a folha de cor escura e de cor clara poderia revelar. Céu Azul é uma pintura cheia de detalhes musicais, coloridos, orgânicos. Como se fossem seres imaginários vagando na noite.... Brincando com o universo infantil dos alunos pedi que inventassem um amigo ou parente para um daqueles desenhos. Escolhessem com cuidado as cores do lápis de cor que ocupariam a folha azul escura representando a noite. As regras eram permissivas, eles poderiam se inspirar naqueles seres, imaginar alguém da família, copiar algum elemento como se fosse uma marca genética. Na aula seguinte, ao abrimos o caderno na folha azul clara, ou seja, o dia, eu já sabia o que poderia explorar tecnicamente além do tema que já estava definido na aula anterior. Pude falar muito sobre as cores do lápis que ocupariam a folha azul clara. Eles logo perceberam que o branco que reinava no azul escuro, desaparecia no azul claro. Novos contrastes fizeram surgir outras relações entre as cores; novas sensações causadas, novas cores reveladas! Meu objetivo estava alcançado. Eles haviam percebido as potencialidades das cores! A organização do caderno facilitou o planejamento do professor de arte. Todas as propostas seguiram invariavelmente após uma exploração de suas possibilidades. O uso de diversos materiais como canetas hidrográficas, esferográficas, lápis grafite, colorido, além de folhas de diversos tamanhos, texturas, gramaturas não é simples, nem corriqueira. Quando falamos em exploração de desenho, temos clareza que o aluno deva entrar em contato com estímulos que ampliem e desenvolvam suas competências. Desta forma, dia a dia fomos brincando de adivinhar qual seria a próxima cor da página do caderno novo ou com qual material faríamos a nova proposta de desenho. Desenhar com as crianças é assim, uma brincadeira muito séria!<sup>78</sup>

---

78 Anexo 19 – VALENTE, Cintia. Debora Pelegriño, Gilberto Mariotti, Suca Mazzamati. *Almanaque da Oficina*. Publicação interna. São Paulo, 2011, p.



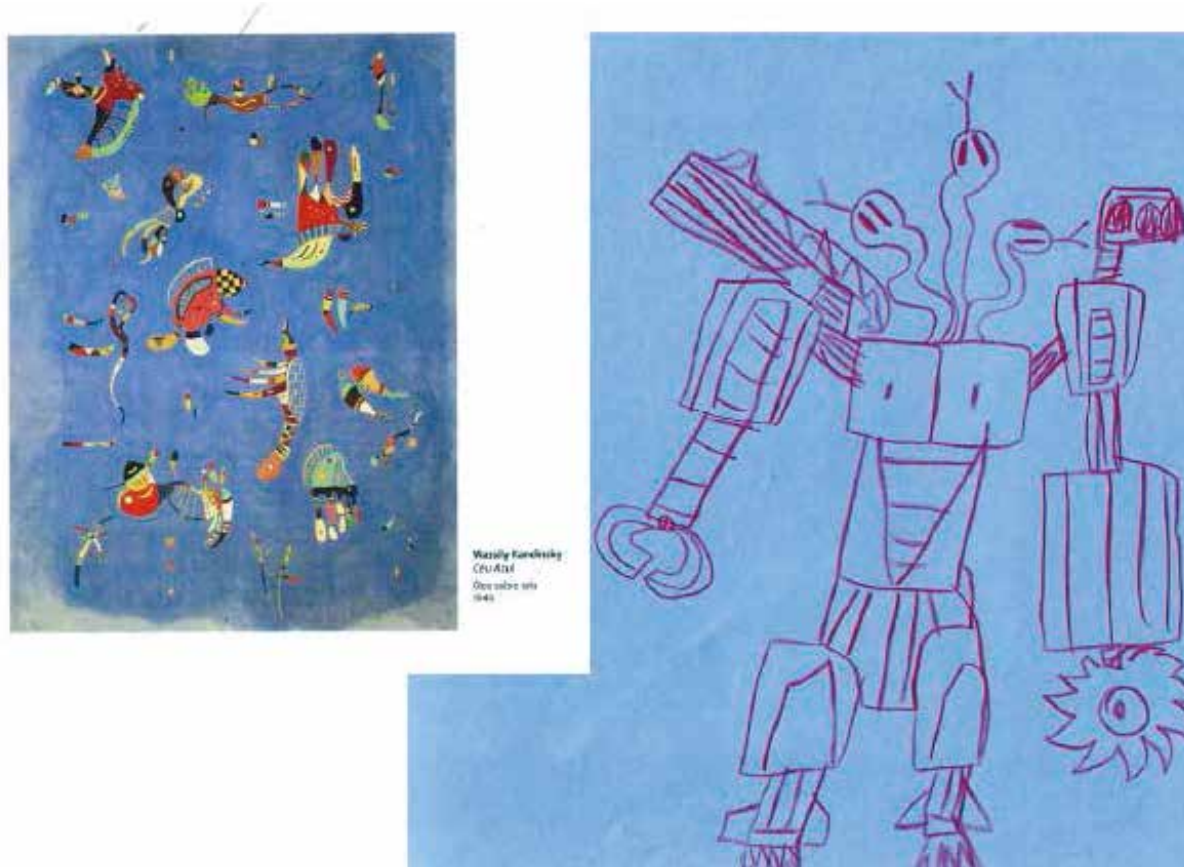


Fig.31. Proposta de desenho realizada por aluno do 5º ano. Professora da turma: Cintia Valente, 2011 (Almanaque da Oficina 2011, pp 24, 25).

A professora Cintia, ao apresentar a proposta brincadeira – *pedi que inventassem um amigo ou parente para um daqueles desenhos. Escolhessem com cuidado as cores do lápis de cor que ocupariam a folha azul escura representando a noite* – propõe um jogo imaginário de seres que têm características próprias, com formas e cores ainda não sabidas, geridas ali na hora da brincadeira. De onde vem essas imagens? Porque descobrir algo que nem existe? A imaginação como instrumento do saber ou como identificação com a alma do mundo? *Mas há outra definição na qual me reconheço plenamente, a da imaginação como repertório do potencial, do hipotético, de tudo quanto não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido.*<sup>79</sup> E é essa potência infundável que é acionada na brincadeira proposta; e naquele mar de imagens, a criança escolhe uma, e a registra, com lápis de cor, sobre uma folha de papel azul escura. É esta a ideia que está por traz das propostas oferecidas aos alunos ao ensinar desenho, poder ver por meio do desenho: as imagens que estão instaladas em sua memória, aquelas observadas e as que inventa.

<sup>79</sup> CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.106.

Para Flüsser, as imagens são

superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões de espaço e tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação.[...] Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens.<sup>80</sup>

Esse esforço pode ser vivenciado concretamente no ato de desenhar, por meio de situações em que isso possa ser experimentado pelos alunos, juntamente à clareza do porquê das atividades propostas nos exercícios que envolvem a memória visual, a observação e a imaginação.

O momento inicial dedicado ao desenho no ateliê foi ficando, paulatinamente, cada vez mais espaçado, a partir de 2010 até 2016. Avaliamos que a razão dessa diminuição se deu por alguns motivos: a diminuição do tempo das aulas de arte, as novas demandas vindas da coordenação da escola, as mudanças na equipe e a adaptação ao novo lugar do ateliê de artes. De certa forma, esse movimento de transformação trouxe para a área a necessidade de reflexão sobre que novos caminhos seriam necessários para inserir o trabalho com o ensino do desenho dentro do currículo. Como garantir uma sistematização de abordagem destes conteúdos, que não fosse necessariamente no início das aulas, mas que garantisse seu lugar em evidência? A indagação feita ativou os professores a criarem, cada um a sua maneira, soluções que incluíram mudar a frequência da atividade para momentos iniciais de desenho a cada quinze dias; além dos possíveis momentos iniciais de desenho, incorporar nas conversas do fazer dos alunos, no ateliê livre, os conceitos e conteúdos que envolvem o trabalho com desenho; criar projetos com temas que envolvessem sequências de trabalho com o desenho e outras expressões, pesquisa de materiais e suportes. Essas soluções estavam sendo aplicadas e ainda não tinham sido avaliadas até o final desta pesquisa.

---

80 FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Trad. do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p.7.

### 5.3. As técnicas e as formas de ver



Fig.32. Alunos construindo bancos na marcenaria para a festa de encerramento do 5o ano. Professor da turma: Gilberto Mariotti, 2012 (arquivo da autora)

As técnicas são um conjunto de procedimentos dentro do terreno da aprendizagem que permitem ao aluno, quando conhecem esses tais procedimentos, ampliar suas escolhas no que se refere às soluções daquilo que está a expressar, sentir, realizar, perceber, imitar, inventar, fazer, refletir, analisar, sintetizar, criticar, em síntese, está a engendrar dentro do campo da arte.

Thierry de Duve em seu livro *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, traça um histórico do ensino da arte de forma a colocar uma pulga atrás de nossas orelhas. Ele diz:

A diferença entre um ofício e um meio (*médium*) é que o primeiro tem uma existência histórica e o segundo trans-histórica. A Academia classificava as belas-artes por ofícios com tudo o que isso implica: um *savoir-faire*, truques, costumes de artesanato, regras de composição e cânones de beleza, em suma, uma tradição específica. O modernismo classifica as artes por *meios* com tudo o que isso implica: um suporte,

instrumentos, gestos, procedimentos técnicos e convenções específicas. Um artista que praticava o ofício de pintor fazia parte de uma corporação e de uma linhagem: ele pintava, ou melhor, o que fazem os pintores. Um artista que trabalhava o *meio* da pintura interrogava o que ela tem a dizer de si mesma e ainda não disse: ele vai pintar o que ninguém ainda fez. O ofício se pratica, o meio se questiona, o ofício se transmite, o meio (se) comunica, o ofício se aprende, o meio se descobre, o ofício é uma tradição, o meio uma linguagem, o ofício é baseado na experiência, o meio exige experimentação.<sup>81</sup>



Fig.33. Alunos pintando bandeira para enfeitar a festa junina da escola em 2015. Professora da turma: Débora Pelegrino. (Arquivo da autora)

Mas Duve vai mais adiante em sua análise da história e aponta o declínio dessa forma moderna de ensino, pois se a aprendizagem se basta pela exploração do meio em nome da criatividade e da invenção, sem levar em conta a existência histórica, o passado, o antigo,

81 DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012, p.48.

Disso resultam três consequências importantes. Em primeiro lugar, o ensino por intermédio dos meios cultiva a desconfiança em relação ao *savoir-faire* técnico, pois o controle que se aplica ao meio dificulta o aprendizado das qualidades que são produzidas pelo próprio meio. Em segundo lugar, cortando as artes de suas filiações específicas<sup>82</sup> e reorganizando-as de acordo com a especificidade de suas propriedades perceptivas, ela se posiciona na incapacidade de conceber que existe arte entre os meios. Em terceiro lugar, compromete-se a ensinar o futuro, o que é obviamente impossível.<sup>83</sup>

A primeira descrição de Duve, da relação com o *meio* remete aos anos iniciais deste trabalho de ateliê dentro da escola. Nele, a expressão da criança vinha da experimentação que ela obtinha ao entrar em contato com os diversos materiais e que essa exploração contínua afluía descobertas de todo o tipo, o que na época era considerado bem diferente das aulas de Educação Artística das escolas tradicionais, em que as propostas eram mais próximas do ensino acadêmico e centradas em técnicas regradas, que transmitiam o ofício do artista, principalmente na pintura e no desenho. Esse sentimento de exploração livre dentro do ateliê era muito prazeroso tanto para o professor como para o aluno, pois dava uma autonomia, era uma libertação. É necessário situar que estamos no final da década de setenta, no Brasil (1977), e há treze anos vivendo em um sistema de governo ditatorial no país, que ainda duraria por mais sete anos. Poder viver dentro de uma escola básica, em um espaço de trabalho onde era possível se expressar com liberdade, era mesmo incrível.

Pensando em nossa experiência, depois de alguns anos de legítimo sentimento de libertação, esse deixar fazer e desvelar através do *meio* foi causando em nós um certo esvaziamento, como demonstra a consequência apontada por Duve: sem filiação cria-se um buraco vazio em que a arte não está mais ali. Nessa época, o ateliê livre, tão caro para nós, passou a não estar mais associado ao desejo e sim à satisfação dos desejos e, aos poucos, percebemos que corríamos o risco de ficar à própria sorte e findar em um hábito sem vitalidade. Manter esse hábito fixo não nos pareceu que seria um bom caminho no processo de aprendizagem. Um movimento natural de mudança foi acontecendo, podendo ser percebido por pequenos sinais, como a introdução da mesa de desenho em 1987, depois os momentos iniciais de desenho que, de certa maneira, traziam uma reflexão sobre o próprio ateliê livre. Passamos a usar o tempo de

---

82 Filiações específicas relativas ao que veio antes, no modelo acadêmico por exemplo o ensino da pintura, será uma transmissão, um legado que faz parte de uma cadeia de filiação.

83 DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012, p.49.



Fig.34. Proposta realizada pelos alunos do terceiro ao quinto ano, para exposição da festa junina: caixa de simpatias. Caixa de sapato forrada com explicações sobre uma simpatia escolhida, neste caso: para encontrar seu gato perdido. Professora da turma: Cintia Valente, 2012. (Arquivo da autora)

começo de aula também para apresentar técnicas de trabalho com os materiais disponíveis no ateliê livre (ou não), técnicas específicas de modelagem e queima de cerâmica, gravura em madeira e isopor, pintura etc. *Por que devemos nos privar de ensinar os meios de expressão cujo domínio é lento e cujo aprendizado tem a vantagem de ser orientado por um profissional?*<sup>84</sup> Percebemos também a necessidade de ampliar o vocabulário expressivo dos alunos: era assim que descrevíamos nosso objetivo, ao propor a apreciação de trabalhos de artistas, de visitas a museus e da troca e observação sobre a produção que era feita a cada dia no ateliê.

Parecia tudo certo, estávamos nos sentindo seguros como professores preocupados em oferecer boas aulas para nossos alunos, mas – “eis que vem a roda viva e carrega a certeza pra lá” – nos perguntamos, e a arte contemporânea? O que ela tem a nos dizer para o nosso trabalho? Será que estamos fora do tempo? Estamos por volta de 1996 e talvez a pergunta tenha sido tardia, mas genuína, dentro de nosso processo de aprendizado e formação da equipe. Fomos buscar no estudo da arte e de seus artistas, a partir dos anos sessenta,

84 DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012, p.64.

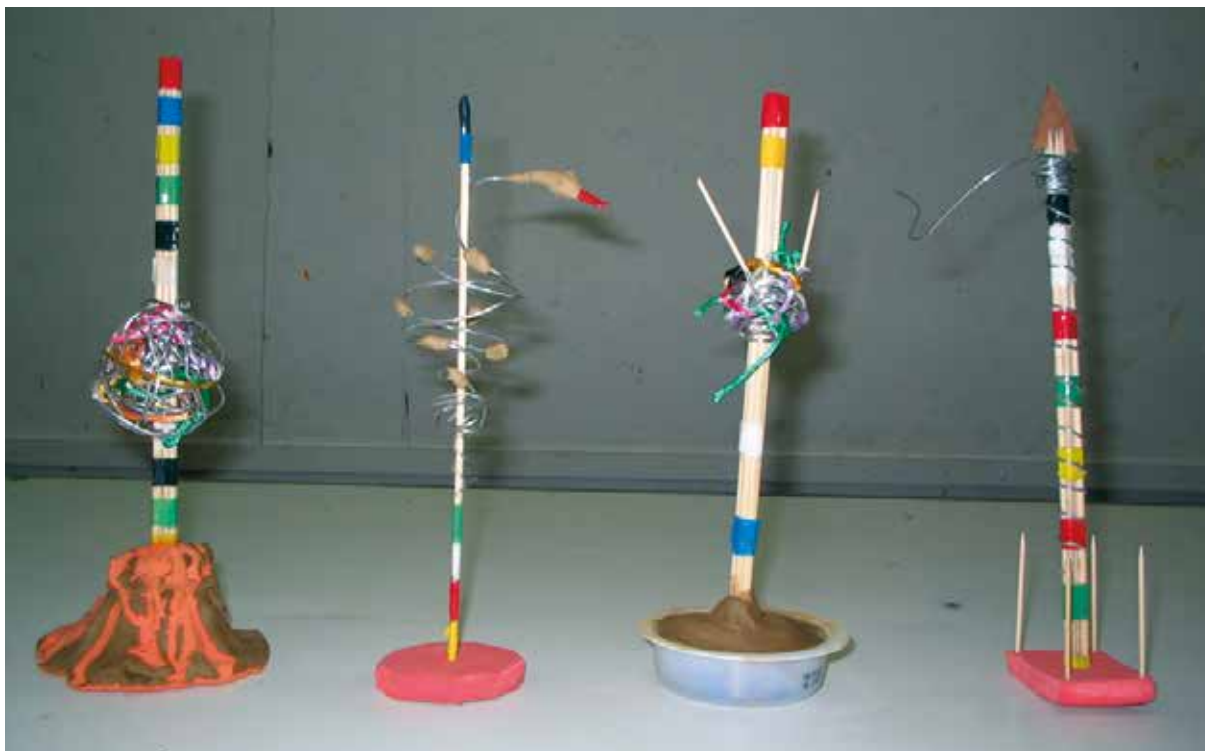


Fig.35. Esculturas realizadas pelos alunos do 4º ano a partir do trabalho do Mestre Didi, observado em visita ao Museu Afro. Professora da turma: Laura Barboza, 2000. (Arquivo da autora)

questões e reflexões que nos dessem instrumentos para poder olhar e pensar sob outros pontos de vista o trabalho que fazíamos com nossos alunos de sete a dez anos. O trabalho manteve-se com a mesma estrutura, mas bem diferente na sua forma de abordagem. O que a reflexão sobre a arte contemporânea trouxe principalmente para dentro do nosso trabalho foi uma noção ampliada do espaço, como lugar de relações, como o lugar onde o cruzamento de vetores acontece, segundo Certeau. Fez muita diferença a perda, ou talvez a soma, da possibilidade de acrescentar à forma de entender as coisas apoiados em um pensamento *fundo e figura*<sup>85</sup> para uma possibilidade de pertencer a um espaço cinético e sem centro. Aquilo que fazíamos intuitivamente passou a ficar mais claro, mais evidente, mais ampliado e menos certo. A apropriação, a interferência nos espaços e a participação nas obras de arte foram conceitos que ampliaram a ideia do ateliê tido como um espaço introspectivo, onde o artista isola-se para criar. A internet colocou também em evidência o trânsito entre esses múltiplos vetores em constante movimento.

85 Poderíamos analisar muitas outras imagens, dentro e fora do contexto de história da arte, no que diz respeito à questão *fundo e figura* e como estes focos se inter-relacionam, mas o que nos interessa é que todos os elementos de cada quadro analisado são importantes quando consideramos o espaço. MAZZAMATI, Suca. *Um risco no céu: a vivência do espaço na formação do professor contemporâneo*. VERAS, revista acadêmica de educação, 2011, p.4. Acesso em: 18/03/2017 <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/52/35>

Tanto a sala de aula como o tempo cronológico da aula são fixos e próprios, são pré-combinados pela instituição escolar e não podem ser mudados. Aqui é a sala de arte, aqui é o 4º B, aqui a biblioteca, e por aí vai. Por questão de organização, os lugares e o tempo são tão fixos como são o lugar das paredes, da porta e das janelas na escola.

Mas sabemos que, ao mesmo tempo, a sala de aula é o cruzamento de diferentes vertentes entre diferentes pontos que se proliferam e que também não são fixos. O foco na aprendizagem relacional não pode considerar apenas o binômio eu ensino, eu aprendo, centrado nos sujeitos. A criação de espaços, ou melhor, o seu desenho recriado sugere aos alunos experiências múltiplas e, principalmente, aguça a sua vontade de conhecer e investigar o mundo ao mesmo tempo em que é investigado (p.6).

É necessário também dar temperança a tanta excitação, possibilitar respiros. Por isso, propomos o ateliê livre como soma, o ensino de técnicas como alimento e o olhar e a conversa como pausa.

Um exemplo atualizado de um trabalho no ateliê que envolveu diversos conteúdos de aprendizagem, como o ensino de técnicas de modelagem em argila, sua queima, pintura, reflexão sobre o planeta e o trabalho coletivo, observação da natureza, desenho, plantio de mudas etc. foi o Projeto Dispensor, realizado em 2015 com os alunos do terceiro ao quinto ano. Esse projeto tinha como foco de trabalho apresentar as tradições dos pequenos produtores, dos quilombolas e das populações indígenas em relação ao cuidado que esses povos procuram ter com as sementes que plantam, representadas na sua variedade e no não uso de defensivos – isso em contrapartida com a homogeneização da indústria alimentícia, o ser humano como dispensor de sementes e a dependência/parceria entre os diferentes seres terrestres. A justificativa do projeto estava na responsabilidade que temos de trazer estas questões para serem debatidas juntamente aos alunos:

Houve um tempo em que não tínhamos necessidade de pensar nisso. Mas, atualmente sabemos que temos uma responsabilidade frente às futuras gerações: que as crianças saibam que são capazes de plantar, que podem aprender a plantar e que, se plantam, estão protegendo sua morada. A criança planta o feijão no algodão para adquirir um conhecimento científico? Qual o objetivo de plantar? Observar a vida? Ou ser agente nela? Ou ser parceiro dela? O que significa uma semente? O que cabe a nós?<sup>86</sup>





Fig.36. Alunos usando a extrusora para a construção de vasos para o Projeto Dispensor – trabalho coletivo com os 3<sup>os</sup>, 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos, 2015. (Foto da autora)

Esse projeto teve a duração de um mês e meio de trabalho, movimentando toda a escola a pensar e a agir sobre tema proposto.



Fig. 37. Finalização do trabalho para o Projeto Dispensor, com os vasos já queimados e na fase de plantio. 2015. (Foto da autora)

Nesse percurso de ir modificando o olhar, ao mesmo tempo que preservando os conhecimentos específicos das inúmeras técnicas de trabalho e vivendo o desenrolar da história, alunos e professores vão acompanhando a produção individual e do grupo. São constantes as conversas sobre ela. Há momentos de ver e de falar sobre o que se vê e de contar como aquilo foi feito, assim como das histórias que vem junto nesse ver e falar. Essas conversas se expandem quando saímos para visitar um museu ou uma galeria de arte, ou para desenhar, pintar, montar exposições ou fazer aula fora do ateliê. Essa expansão do olhar só faz sentido pelo outro, por estarmos juntos, como pontua Rocha sobre o significado da arte:

Hoje em dia vejo a expressão arte como um tanto reducionista. Não pode ser só arte, e eis aí a graça da arquitetura, que você não sabe bem se é arte, ciência ou técnica. Ou seja, tem que ser tudo isso

ao mesmo tempo. É um discurso sobre o conhecimento. A impressão que tenho é que tudo que o homem faz tem uma dimensão artística. A nossa existência exige uma posição daquilo que chamamos de arte, ou de atitude artística. Na fala, no gesto, na expressão, na preocupação com o outro... No fundo, no fundo, arte significa preocupação com o outro.<sup>87</sup>



Fig. 38. Alunos do quarto ano montando a exposição de trabalhos produzidos em ateliê livre, 2015. (Foto Tatiana Fecchio, 2015)

Com todo esse conjunto de intenções e parcerias, construímos com os alunos nos seus três anos de passagem pelo Nível 2 um repertório e uma valorização do fazer e apreciar a arte como algo que aproxima e sensibiliza e que nos faz pensar sobre as questões da vida, o que consideramos essencial para a formação humana.

## 5.4. Os rituais de convivência

Nesse item, o que chamamos de rituais de convivência, são situações que acontecem a cada aula e que têm, como objetivo, o exercício das relações no coletivo. Escolhemos a palavra ritual para designar uma reverência, um respeito ao estar junto. O conteúdo *estar junto* traz questões complexas que valem a pena de serem enfrentadas, pois *indivíduo/sociedade/espé-*

87 ROCHA, Paulo Mendes da. Recorte de entrevista da revista Brasileiros com o arquiteto Paulo Mendes da Rocha. Acesso em: 29 de julho de 2016. <http://brasileiros.com.br/2016/07/o-amplo-sentido-da-arquitetura-2/>

*cie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro.* <sup>88</sup> No capítulo sobre a Ética do Gênero Humano, Morin apresenta esses elementos como indissociáveis e salienta que é no seu desenvolvimento conjunto que a consciência humana emerge:

Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio desta tríade complexa emerge a consciência. (pp.101, 102).

O ateliê é um local em que muitos usam e circulam nele. Isso requer variadas negociações, acordos, aberturas e flexibilidades para que todos possam desenvolver seus trabalhos de forma confortável e ética. Isso acontece cotidianamente o tempo todo, mas são três os momentos em que este o foco ganha evidência na aula de artes: a roda inicial, a hora da arrumação e a roda final.

A roda tem o significado de movimento que a palavra contém: a roda faz rodar. *A roda participa da perfeição sugerida pelo círculo, mas com uma certa valência de imperfeição, porque ela se refere ao mundo do vir a ser, da criação contínua, portanto da contingência e do perecível.*<sup>89</sup> Por início, vamos tratar da primeira roda, a do começo da aula.

Quando os alunos chegam e se sentam em roda, nos banquinhos, já dispostos nessa forma, e o grupo está reunido para o início da aula, sendo esse já um combinado, acontece o primeiro olho no olho daquele encontro. Segundo Flüsser, *o vaguear do olhar é circular [...]. Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais, portadores preferenciais do significado. Deste modo, o olhar vai estabelecendo relações significativas.*<sup>90</sup> Nesse pequeno espaço de tempo, muitas coisas estão acontecendo nessa primeira rodada do olhar. Parece que gostam dessa pausa, de ficar em roda, sentados, conversando. Chegam de suas casas ou de outras atividades na escola e, quando sentam, feito passarinho, pousam. Nem sempre esse momento é calmo, acontece também de chegarem brigando ou contando o que aconteceu e, na roda, sentindo-se à vontade e com

<sup>88</sup> MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2001, p.105.

<sup>89</sup> CHEVALIER, Jean. Alain Gheerbrandt. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad. Vera Costa da Silva...[et al.]- 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993, p.783.

<sup>90</sup> FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Trad. do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p.8.



Fig. 39. Alunos do terceiro ano, logo após a roda inicial, em atividade coletiva para o aprendizado de técnica de modelagem em argila para futura queima. Professora Cintia Valente. (Arquivo da autora, 2004)

confiança no meio daquela confusão toda, falam e explicam os ocorridos, ficam vermelhos e assim decorre o debate entre os envolvidos, ora tendo o professor como mediador, ora resolvendo-se entre si. Há nesse momento uma intimidade construída que gera a transparência necessária para se estar junto e enfrentar esses rompantes. Passado o momento de chegada, é hora de o professor dar uma geral sobre o dia, avisando se vai ter proposta de desenho, se vai ter outro assunto, ensino de técnica, combinado de saída, uma recomendação, por exemplo, sobre os trabalhos acumulados na prateleira etc. Conforme o clima e a dinâmica do grupo, esses combinados podem gerar desatenção, pequenos conflitos ou correrem tranquilos. Para o professor, esse é um momento desafiante e conflituoso, pois atento ao que considera importante organizar com os alunos, nem sempre tem a compreensão e o interesse deles, e é aí que a consciência ética se faz exercitar e desenvolver-se no grupo: professor e alunos, com acertos e erros, vão gerando formas de conviver. Portanto, essa roda inicial marca o andamento do dia, por isso sua importância, pois é ali naquele momento que os acordos foram firmados e o movimento se inicia. A roda inicial tem a função de esticar a corda do arco para ser lançada a flecha.

Entender que a arrumação faz parte da aula e não um conteúdo separado é uma tarefa custosa e que ocorre a longo prazo. Firmamos um tempo no final da aula para que essa atividade tivesse um lugar de evidência na rotina da aula de artes, pois a consideramos essencial para o desenvolvimento do aprendizado no que se refere à arte. Como tantos outros procedimentos,



Fig. 40. Alunos do quinto ano lavando os instrumentos de trabalho na hora da arrumação. 2010. (Arquivo da autora, 2010)

a arrumação e cuidado com os instrumentos e materiais de trabalho faz parte de quase todas as etapas dos processos artísticos. Como exemplo, tomemos a gravura: há que ter muito cuidado com a limpeza em cada etapa do processo de impressão para que se tenha um resultado satisfatório. Ou, na cerâmica, em determinadas procedimentos você deve trabalhar em superfícies limpas, sem grãos ou elementos que possam penetrar na peça. A organização da mesa ao desenhar, abre um campo melhor para a visão. O pincel tem que estar bem lavado e limpo para receber a nova cor. E por aí vai.

Além disso, e também por isso, embutido dentro da arrumação, são experimentados na ação, uma porção de valores essenciais para uma convivência ética, que incluem: o respeito por aqueles que vão ter aula em seguida; pelo instrumento de trabalho para que ele esteja em bom estado para o outro usar; o não desperdício; o material apresentado de forma agradável para o outro; a mesa limpa para o novo trabalho; a roda de banquinhos organizada para finalizar a aula e começar a próxima; o chão com os papéis e restos recolhidos; a pia limpa; pincéis lavados etc. Para o aproximar-se das tarefas talvez consideradas menores, como a arrumação, podemos refletir sobre as palavras de Van Gogh ao escrever a seu irmão Theo contando as impressões do quadro recém realizado à época, *Os comedores de Batata*, de 1885, quando ele, mergulhado em sua pesquisa na pintura e *percorrendo os campos pintando os camponeses, pelos quais tinha profunda simpatia*<sup>91</sup>, depois de descrever suas cores e qual fundo seria necessário para destacá-lo, escreve ao irmão: [...] *se o campo tem o cheiro de trigo maduro ou de batatas, ou de guano ou esterco – isso é saudável, especialmente para os cidadãos*. Essa frase, tomada emprestada de Van Gogh, aqui nesse contexto, tem a intenção de resumir toda uma necessidade que deve ser incorporada ao fazer e aprender na escola que atrai para o chão, para o simples, para os cheiros da terra, para o cotidiano, para o significado da convivência no conjunto de aprendizados tão diversos que se cruzam em um encontro de uma aula.

Por último, a roda final. Para que reunir-se no final da aula? Aqui a roda tem outro significado, o de repouso.

Repouso não significa não fazer nada, interromper um processo de desenvolvimento. O repouso de Deus é visto como uma pausa criadora, que inaugura um novo aspecto. Este repouso é consagrado à bênção e à santificação, isto é, a uma nova transferência de energia para a criação: a ascensão a um novo nível, que poderia ser o da consciência.<sup>92</sup>

A palavra consciência vai bem ao encontro a esse momento final de aula. Aos poucos, conforme vão organizando a sala, cada um vai sentando na roda que foi refeita por eles mesmos na hora da arrumação. Percebe-se um certo cansaço, por isso é necessário o repouso. O professor coordena a finalização: “Vamos, Felipe, senta na roda. Bom, vamos terminar a aula. – Começa pelas meninas? – *Não vale!* Calma, vou fazer intercalando. Felipe, o que você fez hoje?”

---

91 CHIPP, Herschel B. com a colaboração de Peter Selz e Joshua C. Taylor. *Teorias da Arte Moderna*. Trad. Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p.27.

92 CHEVALIER, Jean. Alain Gheerbrandt. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad. Vera Costa da Silva...[et al.]- 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993, p.777



Fig. 41. Roda de finalização da aula em que os alunos mostram e contam uns para os outros o que fizeram. 2009. (Arquivo da autora, 2009)

*Mexi na argila e contei história. Gabriel? Comecei escultura de argila e embrulhei porta incenso. Thales o que você fez hoje? Fiz argila com o Caio, mas desmanchei. Porque você desmanchou Thales? Porque não deu certo. Na outra aula se você ainda quiser fazer a escultura me chama que eu te ajudo a resolver, tá bom? Você Nicolay? Martelei o dedo e fiz um campo de boneco de argila. Isabel M.? Pinte docinhos e fiz a proposta. E você André? Hoje eu brinquei de desenho com o Quim. E você Flora? Eu fiz um sol com 4 pés. E você Thomaz? O Felipe me ensinou a fazer um dinossauro. E você Renata? Eu fiz um desenho inspirado no desenho da outra classe que tava no mural. E você Bia? Eu só separei os materiais para a casinha de madeira que eu vou fazer na próxima aula. E você Catarina? Eu fiz uma placa porque é o aniversário da minha mãe. E você Gabi? Eu hoje consegui acabar a minha casinha (obs: depois de 6 aulas no mesmo projeto). E você Alexandre? Eu fiz um celular e um caderno para a minha tia. E você, Alê? No dia 3 você mo-*



delou “qualquer coisa” 3ª edição, lembra? No dia 10, “qualquer coisa” de arame. No dia 17, “qualquer coisa espinhosa”. No dia 24, “qualquer coisa visional”. E, na aula passada, “qualquer coisa” desenhada. E aí Alê, como anda a família do Sr. “qualquer coisa”? *Não, hoje mudei totalmente ... eu fiz uma : “coisa nenhuma” de modelagem!*<sup>93</sup>

A aula termina, alguns saem conversando em duplas ou trios, outros saem correndo, alguns dão abraços, outros beijos. Alguns ainda querem contar alguma coisa, outros pedem por favor, “deixa eu acabar uma coisinha que tenho que levar o trabalho hoje que é aniversário da minha mãe”.

Talvez não pareça algo relevante o aluno dizer o que fez, como se isso não garantisse algo, um aprendizado, tanto para quem fez o trabalho, como para o professor que pergunta e anota aquilo que o aluno realizou. Mas, como para o camponês, comedor de batatas de Van Gogh, ter assado e comido as batatas que plantou pode ter um aprendizado não dito, mas incorporado à consciência de maneira forte e profunda. Pode também não ter representado muita coisa, pois nem todos os dias o que fazemos tem o mesmo valor reflexivo. Tanto o inconsciente como o consciente podem fazer uso dessa informação que tem nela incorporada uma experiência vivida – do ateliê livre, dos aprendizados coletivos, do desenvolvimento das propostas de desenho e outras que acontecem no tempo do curso – e, portanto, uma memória e, ainda, uma possibilidade a mais de futuras relações, tanto sensoriais, emocionais e imagéticas como de palavras. Isso é aprendizado. Além desse aprendizado individual, o fato desses momentos de trabalho serem elevados à condição de rituais de convivência e repetidos a cada aula, torna-os potentes para a emergência da consciência que advém da tríade indivíduo/sociedade/espécie. Damásio, neurologista português e pesquisador sobre a consciência, desenha outra tríade que se assemelha a essa:

Tanto a sabedoria como a ciência da mente e do comportamento humano baseiam-se nessa incontestável relação entre o privado e o público- mente de primeira pessoa, de um lado, e comportamento de terceira pessoa, de outro. Felizmente, para aqueles dentre nós que também almejam compreender os mecanismos por trás da mente e do comportamento, mente e comportamento também se correlacionam

93 Anexo 11 – Este foi um texto coletivo, realizado para uma reunião geral, em que cada professor de artes relatou algumas das falas dos alunos para compor este parágrafo. MAZZAMATI, Suca. Cintia Valente, Debora Pelegrini, Laura Barbosa. *Reunião Geral sobre Diversidade*. Documento interno, 2005, pp 4, 5.

estritamente com as funções dos organismos vivos, especificamente com as funções do cérebro no interior destes organismos.<sup>94</sup>

Esses rituais de convivência, em que essa complexa relação se dá, não são rotinas desprovidas de paixão, de desejos, mas, ao contrário, são rotinas de porvir, de um porvir infinito, que sempre brota. *E um porvir infinito implica, justamente, a infinitude da descontinuidade e da diferença, um porvir irreduzível à reprodução do Mesmo.*<sup>95</sup>

---

94 DAMASIO, Antônio. *O mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Trad. Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.29.

95 LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p.16.





## 6. Considerações finais

A ideia inicial deste trabalho traduzia a busca de uma essência escondida em uma experiência em arte e educação, mas sabia-se de antemão, bem lá no fundo, que qualquer essência que se encontrasse seria uma invenção ou um achado da própria consciência, que adviria do processo da análise dos dados vindos da memória a partir dos depoimentos, escritos e imagens externas e internas que aqui foram coletados.

A imagem/visão dos buracos que seriam iluminados, logo no início da pesquisa, faz muito sentido agora nesta finalização. O significado desta visão talvez possa ser compreendido com a ajuda deste trecho do livro *O Mistério da Consciência* de Antônio Damásio, cujo título desse capítulo é *Sair à Luz*:

Sempre me fascina o momento exato em que, da plateia, vemos abrir-se a porta que dá para o palco e um artista sair à luz; ou, de outra perspectiva, o momento em que um artista que aguarda na penumbra vê a mesma porta abrir-se revelando as luzes, o palco e a plateia.

Percebi há alguns anos que o poder que esse momento tem de nos emocionar, de qualquer ponto de vista que o examinemos, nasce do fato de ele personificar um instante de nascimento, uma passagem de um limiar que separa um abrigo seguro, mas limitador das possibilidades e dos riscos de um mundo mais amplo à frente. Porém, enquanto me preparo para redigir a introdução deste livro, refletindo sobre o que escrevi, tenho a intuição de que sair à luz, é também uma eloquente metáfora para a consciência, para o nascimento da mente conhecedora, para a simples mas decisiva chegada do sentido do self ao mundo mental.<sup>96</sup>

A primeira impressão, a de que seria difícil organizar os temas, os itens, os dados coletados e mais a questão de ser um relato autobiográfico, foi se dissipando conforme essa luz da consciência foi se fazendo clara e, aquilo que parecia vago, mostrou ter um firme caminhar. Foi possível atentar que o trabalho desenvolvido durante esses anos tinha uma precisão naquela aparência a princípio com buracos escuros. Calvino, em uma de suas propostas para este milênio, em palestra sobre valores literários, propõe a exatidão como um deles e a aproxima de seu contrário, entre o cristal e a chama, para discorrer sobre assunto:

---

96 DAMASIO, Antônio. *O mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Trad. Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.17.

Cristal e chama, duas formas da beleza perfeita da qual o olhar não consegue desprender-se, duas maneiras de crescer no tempo, de despender a matéria circunstante, dois símbolos morais, dois absolutos, duas categorias para classificar fatos, ideias, estilos e sentimentos. Fiz menção ainda a pouco a um partido do cristal na literatura de nosso século; creio que poderia organizar igualmente uma lista dos partidos da chama. Quanto a mim, sempre me considerei membro do partido dos cristais, mas a página que citei não me permite esquecer o valor da chama enquanto modo de ser, forma de existência. Assim também gostaria que todos os que se consideram sequazes da chama não perdessem de vista a serena e difícil lição dos cristais.<sup>97</sup>

A tarefa entre o calor da chama e a estrutura geométrica do cristal foi dando contorno para aquilo que pretendia relatar. Assim, foi necessário vaguear, ao estilo que Flüsser propõe – de forma circular –, retornando o olhar para as questões que considerava importantes de serem contadas. A distribuição dos temas foi elucidativa e organizadora para a análise: como na disposição das cartas em um jogo de baralho, eram com esses dados que iria trabalhar: os mapas, as entrevistas, o local de trabalho e as práticas, para depois focar no ateliê livre, no ensino sistemático de desenho, nas técnicas e formas de ver e nos rituais de convivência.

Dessa forma, foi possível incluir o tempo e o espaço na narração sem evidenciar uma ordem cronológica causal, como se tudo dependesse daquilo que havia acontecido antes, mas, pelo contrário, por meio da memória, o tempo foi ativado e atualizado, trazendo sentido do novo, do nascimento do fato, e aquilo que se relacionava a ele, iluminado pela consciência. Sobre a questão do nascimento, Larrosa o considera não um início, mas um rompimento pela sua novidade radical,

desse ponto de vista, o nascimento constitui um verdadeiro acontecimento que não se deixa inserir na temporalidade à qual nos habituaram as ciências modernas: aquela em que o tempo não é senão o quadro vazio e homogêneo em que se sucedem os fatos, segundo certas leis de causa-e-efeito ou de condição-consequência.<sup>98</sup>

Assim, as lembranças foram renascendo em novos nascimentos.

---

97 CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p.85.

98 LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015, p.189.

Ainda sobre o método da pesquisa, foi muito reconfortante encontrar nos autores um diálogo, uma palavra – quem podia guiar-me? – para tantas emoções que brotavam conforme o trabalho se fazia, tanto para o apoio referente aos documentos escritos que atualizavam importantes situações vividas, como para a fala dos colegas com quem convivi intensamente nesses anos todos.

O fato de primeiro escrever sobre o local de trabalho e logo em seguida sobre as práticas aterrizou o pensamento e pode alojar a primeira compreensão de como se deram o que consideramos os ganhos e as perdas da experiência, coerências e incoerências de um percurso, como o sentimento de abandonar o teatro, ou a perda de dez minutos de aula, a estrutura do novo ateliê, o fogo e suas transformações, condensados no trabalho com a vela e no pão que não existiria mais, o gosto pela experiência do ateliê livre, a possibilidade de queimar a argila na própria escola, o trabalho em equipe etc. Escrever sobre os quatro focos escolhidos – o ateliê livre, o ensino sistemático de desenho, as técnicas e formas de ver e os rituais de convivência - foi onde pude trazer à tona, com mais expressão, a tal da essência, busca inventada para falar do quanto considero importante a experiência em arte para a nossa espécie/indivíduo/sociedade. Deu uma sensação de orgulho poder escrever sobre o sentido da resistência na manutenção de um ateliê livre por tantos anos em um mundo com tanta exigência por temas preestabelecidos e por produtos e, ao mesmo tempo, pude constatar o quanto tem sido importante o ensino aprimorado de algumas técnicas artísticas que desenvolvemos com os alunos nas aulas de artes. E aqui cabe tão bem a questão trazida por Duve no que se refere a esta polarização no ensino da arte nas escolas:

Há nesses restos sinais de uma resistência e na resistência os indícios de uma verdade que precisamos reencontrar, limpar e reformular. É por isso que é útil perguntar novamente se é preciso escolher entre talento e criatividade, entre ofícios e meios, entre imitação e invenção, ou se essas suposições não sugerem a sua própria resolução.<sup>99</sup>

Penso que, como conclusão, o ensino de desenho deveria ser mais sistematizado nas escolas. Pudemos perceber a importância dessa ação junto aos alunos pelos resultados de nossa experiência de tantos anos. Espero ter primeiro conseguido expressar isso com o relato e as referências aqui propostas, além dos exemplos de atividades que foram desenvolvidas. Segundo, espero ter contribuído para a criação de futuros momentos dedicados ao desenho dentro

---

99 DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012, p. 60

das escolas, o mesmo acontecendo com os rituais de convivência. Não que a nossa experiência relatada deva ser um modelo, mas é um exemplo de que é possível.

Fiquei também, nesse processo da pesquisa, me perguntando porque esperar anos para sistematizar tantos dados, tantos documentos escritos, tantos trabalhos desenvolvidos e então me reporte aos muitos professores e professoras que, como eu, no desenvolvimento de seu trabalho, feito com tanto empenho por todo o nosso território, que guardam sua voz, que não se sentem capazes o suficiente para contar suas histórias. Nós mesmos, na equipe, tentamos tantas vezes escrever, nos comunicar, fizemos periódicos internos, apresentações. Mas porque a voz saía rouca, ou porque ainda há muita batalha ou os ouvidos são moucos, ou por tudo isso junto, precisamos nos fortalecer para ter coragem de ouvir a própria voz e com o mesmo carinho escutar a voz do outro. Talvez uma consideração importante dessa pesquisa seja essa, a de ser mais um relato de experiência a somar-se a outras vozes para serem consideradas como pesquisa dentro das escolas, como incentivo ao fortalecimento da pesquisa em arte dentro das escolas, que valorize a arte e as vozes dos educadores comedores de batata que, segundo Van Gogh, seria saudável “especialmente para os cidadãos. “

Como última consideração, a partir e no fazer desta pesquisa, adquiri em mim alguns aprendizados importantes. Ao partir de uma prática vivida, tão arraigada e longa, aos poucos pude perceber que a sistematização inserida por meio de um método de pesquisa seguiu partilhada a essa prática, e esse é o primeiro aprendizado: quando o estudo penetra o corpo e passa a fazer parte dos gestos e das ações cotidianas, temos uma experiência integrada e integradora. Ao imaginar uma toada solitária, tive uma grata surpresa, pois todo o processo foi povoado por muitas ideias e interlocuções, segundo aprendizado: a pesquisa acadêmica é farta de conversas. Nesses dois anos da pesquisa, como ainda estava trabalhando na escola, pude viver a experiência de trocar esse falatório vindo de tanta fartura com meus colegas de equipe. E, por fim, sobre o terceiro aprendizado, digo que há fartura em toda a parte e que precisamos nos unir, na arte e na educação – corpo, ideias, vitalidade, trabalho e amor. A oportunidade de escrever esta dissertação finaliza um ciclo de análise e reflexão sobre mais de trinta anos de um trabalho direto em arte e educação, o que me dá forças para o início de um novo ciclo, agora com foco entre a cidade e a área rural, mas essa é outra história que fica para outra vez!



## Referências

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1984.

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

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano. Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CHEVALIER, Jean. Alain Gheerbrandt. *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Trad. Vera Costa da Silva...[et al.]- 7.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1993.

CHIPP, Herschel B. com a colaboração de Peter Selz e Joshua C. Taylor. *Teorias da Arte Moderna*. Trad. Waltencir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DAMASIO, Antônio. *O mistério da Consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Trad. Laura Teixeira Motta; revisão técnica Luiz Henrique Martins Castro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DERDYK, Edith. *O desenho da figura Humana*. São Paulo: Editora Scipione, 1990.

DEWEY, John. *A Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DOLTO, Françoise. *Tout est language*. Paris: Gallimard, 2008.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

FARIAS, Agnaldo. *Da Seção de Arte ao Prêmio Aquisição: a gênese do Gabinete do desenho*. usjt.arq.urb. Número 9/ primeiro semestre de 2013, p.43. Disponível em: <http://www.usjt.br/arq.urb/numero-09/05-agnaldo-farias.pdf> (Acesso em 3 de março de 2017)

FAVARETTO, Celso. Arte Contemporânea e Educação. Revista Iberoamericana de Educación. nº 53. 2010, p.233 (Acesso em 8 de fevereiro de 2017 – <http://rieoei.org/rie53a10.htm>)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Trad. do autor. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HOUAISS. *Grande Dicionário Houaiss*. <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-0/html/index.htm#1> (Acesso em 21 de fevereiro de 2017)

JUNG, Carl G. Jung. Trad. Maria Lúcia Pinho. *O Homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Trad. de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Rio de Janeiro: Anped, 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> (Acesso em 18/01/2017)

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

MAZZAMATI, Suca Mattos. *Ensino do Desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental: reflexes e propostas metodológicas*. São Paulo: Edições SM, 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do future*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO, 2001.

OSTROWER, Fayga. *A criatividade na educação*. 1981. Disponível em: <http://faygaostrower.org.br/livros-e-videos/artigos-e-ensaios> (Acesso em 11/01/2017)

PASSOS, Eduardo. Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto alegre: Sulina, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

ROCHA, Paulo Mendes da. Recorte de entrevista da revista Brasileiros com o arquiteto Paulo Mendes da Rocha. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/2016/07/o-amplo-sentido-da-arquitetura-2/> ( Acesso em 29 de julho de 2016 ).

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da criação construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006.

WAGNER, Roy. *A Invenção da cultura*. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

---

## **Anexos: CD**

**Separadores de capítulos:**  
Imagens Creative Commons:  
[www.textures.com](http://www.textures.com) (Acesso em 10/05/2017)

**Projeto Gráfico**  
Kiki Millan  
[www.kikimillan.com.br](http://www.kikimillan.com.br)

2017



Justificam  
as  
indústrias

### INTRODUÇÃO APRESENTAÇÃO

- retomada do contexto da pesquisa
- pro objetivos
- desenvolvimento do trabalho
- a pergunta? a pergunta porque não é vista? porque não é vista?
- linhas orabolo imagem
- leitura da imagem
- Filosofias da arte

COMEÇO

### METODOLOGIA DE PESQUISA

- trabalho de campo
- entrevistas
- documentos
- imagens
- sonhos

estudo de caso (fundamentos da aula da)

documentos de artistas (processo artístico / arte dos alunos (arte moderna) (Chipp-1)

constituição dos m durante o percurso

### TRAÇANDO

- nova luz sobre a antropologia
- a invenção do Cotidiano - Lefevre

### FOCOS

- alteridade
- espaço / linguas relações
- imagem como pensamento
- tempos e estados (processo) criativos

O que buscam nas 4 dimensões

### ILUMINANDO

### O PERCURSO

- Teoria da Arte Moderna - Chipp

- Redes de criação - Cecilia Salles

- O desenho infantil do educador - Ana Angélica Albono

- O desenho cultivado Rosa Javelberg

- O mestre ignorante } Rancière  
- o espectador emancipado

- Tout est langage Françoise D

RELATI  
O AV  
- OM  
- O M  
- O L  
- O L  
- O L

As equipes



Suca, Celina e Laura, 1996 (aproximado) Acervo da autora.



Laura, Cintia, Suca e Débora, 2009. Acervo da autora.



Cintia, Suca, Giba, Débora, 2011. Acervo da autora.



Tati, Alex e Débora, 2016. Acervo da autora.





## DOCUMENTO DA ÁREA DE ARTES VISUAIS

Nível 2 – terceiro, quarto e quinto anos do EFI

ESCOLA VERA CRUZ 11/2016

Este documento tem o sentido de uma pausa reflexiva para dar fluxo ao movimento de passagem de um ciclo de trabalho que se finaliza. Com a intensão de contribuir para a sua continuidade, este documento relata o funcionamento e as características principais da área de Arte no Nível 2, terceiro, quarto e quinto anos, da Escola Vera Cruz. Publica também premissas que consideramos fundamentais ao projeto e que fundamentam suas práticas e seus modos de ser. Nele estão enxertadas algumas das discussões da equipe de arte e suas produções textuais sobre as experiências vividas.

Como guia de assuntos, são considerados o desenho da dinâmica de trabalho – os sujeitos, o tempo, o espaço e os materiais; a concepção da área; suas práticas; conteúdos; sobre as autorias; avaliação e autoavaliação. Uma parte sobre questões que nos inquietam, coisas a fazer, repensar, coisas a acrescentar outras a mudar e alguns anexos mais específicos como o quadro de conteúdos e seus objetivos. Propõe também uma bibliografia geral da área e inclui produções acadêmicas publicadas nos últimos anos a partir dessas práticas.

### **O DESENHO DA DINÂMICA**

#### **OS SUJEITOS**

##### **Três professores e um assessor**

Até este ano de 2016 e desde 1984, a equipe de Artes no Nível 2 da Escola Vera Cruz é composta por três professores e um assessor. Já passaram por este grupo os professores efetivos Shu en Ling, Celina Gusmão, Laura Barboza, Cesar, Cintia Valente, Gilberto Mariotti, e outros substitutos por períodos bem curtos como Stela Barbieri e Sueli Vital. Atualmente estão em atividade os seguintes professores: Alex Rosato, Débora Pelegrini e Tatiana Fecchio. A assessora de Arte, Suca Mazzamati, inaugurou

esta função no nível em 1984 a convite de Lucília Bechara, então coordenadora do Nível 2, e que finaliza seu trabalho na escola neste ano de 2016.

#### **Um professor para cada ciclo**

Os professores de Artes Visuais da Escola Vera Cruz acompanham o mesmo grupo de alunos desde o 3º ano até o 5º ano, tendo assim um tempo expandido de trabalho com estes agrupamentos (como também acontece com os professores de Educação Física e com a Orientação).

#### **Contato com os orientadores**

A reunião dos professores de arte (visuais) com a Orientação acontece três vezes por mês sendo que em duas delas o encontro é individual e em uma delas coletivo, junto aos professores de Educação Física e Biblioteca.

Estes encontros têm por objetivo compartilhar tanto sobre questões educacionais dos agrupamentos ou dos alunos específicos mais pontualmente, quanto tratar de questões pedagógicas, conversando, discutindo sobre projetos e atividades.

#### **Reuniões da equipe**

As reuniões da equipe em que participam os três professores e a assessora, acontecem duas vezes ao mês e têm duração de duas horas cada. Nelas o objetivo é, além de cuidar do andamento do processo de ensino e aprendizagem em desenvolvimento em cada ano, combinar eventos, exposições e saídas, é também o espaço de estudo, discussão e troca sobre questões da arte educação que refletem diretamente em nossa prática. A partir dessas reflexões, ora fundamentadas em textos de referência e experiências do fazer artístico dos professores e da assessora, ora em cursos fora da escola, exposições visitadas etc., ou na avaliação dos conteúdos e modos de fazer, criamos e recriamos este próprio fazer tornando a pesquisa e o trabalho sempre em movimento.

Esta forma de trabalhar tem nos trazido um sentimento harmônico e pulsante de trabalho em equipe, uma intimidade de criação em grupo e, ao mesmo tempo, dando margem às autorias de cada um.

#### **Apoio**

O Ateliê conta com um almoxarifado de apoio que é gerido por dois funcionários. Dão também suporte à limpeza, montagem e desmontagem dos espaços, bem como

da organização geral, reposição, disposição e manutenção dos materiais do almoxarifado e das salas de aula do ateliê.

### **O TEMPO**

As aulas de Artes - Visuais - acontecem uma vez por semana. Elas têm duração de uma hora e atendem a meio grupo de alunos, de doze a treze alunos por vez. Por dia são realizadas quatro aulas a cada uma hora em cada sala no período da tarde. Na semana pode acontecer de os três anos estarem tendo aula em cada sala no mesmo dia, outros dias, dois ou um ano só no mesmo dia, a depender da disponibilidade de horários dos professores especialistas e do xadrez de horário que inclui todas as atividades do Nível 2 – educação física, biblioteca, música, informática etc. Cada ano, 3º, 4º e 5º ocupa doze aulas na semana.

Desde a diminuição da duração da aula de arte para uma hora semanal, instalada na reforma de horários ocorrida em 2010 no Nível 2, temos avaliado o quanto esta perda tem afetado o trabalho junto aos alunos. Além de não termos mais um tempo regular para o ensino sistemático de desenho nos momentos iniciais das aulas, termos retirado as aulas de teatro em razão da necessidade de enxugar conteúdo, perdemos também uma tranquilidade nos rituais de entrada e finalização da aula, tão caros em nossa metodologia.

### **O ESPAÇO**

O espaço de artes do Fundamental da Escola Vera Cruz é um lugar por onde passam aproximadamente mil alunos por semana, na faixa etária de 7 a 15 anos. O Nível 3 ocupa do sexto ao nono ano pela manhã e o Nível 2 ocupa o espaço com os alunos do terceiro ao quinto ano, à tarde.

O uso do espaço pela área de artes, como qualquer outra, tem necessidades próprias. Usamos água corrente, instrumentos elétricos, bancadas e mesas de apoio específicas, murais, lousas, armazenamento de figurinos e acessórios, sistema de iluminação, ventilação e higiene adequados para cada linguagem ali proposta. O espaço das oficinas de arte, onde trabalham esses mil alunos por semana, representa e simboliza de forma expressiva a prática da vivência coletiva cotidiana.

Atualmente o espaço do Ateliê é composto por quatro salas ambiente. Cada professor ocupa uma delas a cada ano num rodízio. Tradicionalmente a sala do 1º andar é ocupada pelo 3º ano e as salas do térreo pelos 4º ano e 5º anos. Em cada uma dessas salas acontece diariamente atividades de desenho, modelagem em argila, pirógrafo, construção com sucata e madeira, cola quente, arame e outros. Nesta sala também fazemos projeções de imagens e analisamos, junto com os alunos, a exposição de seus trabalhos expostos em mural, no chão ou em mesas.

Atualmente utilizamos a sala do meio, que dá frente para os dois ateliês do primeiro andar para diferentes usos, como pintura, trabalhos coletivos inter-anos, pirógrafo, vela etc. É uma sala central que além da função de circulação dos alunos e funcionários no início das aulas é também o espaço onde acontecem diariamente atividades de aprendizagem variada – pintura, vela, desenvolvimento de projetos grandes - e onde ficam guardados os materiais coletivos que os alunos têm acesso, como os papéis da mapoteca, caixas, sucatas especiais e outros que forem necessários para seus projetos.

Manter este espaço com tal funcionamento traz muitos ganhos, pois é ali que são vividas experiências por séries diferentes ao mesmo tempo, o que atende aos princípios da escola de compartilhar, compreender e ser solidário entre os diferentes. No caso os maiores ensinam os mais novos e vice e verso na hora de inventar seus brinquedos e trabalhos de arte, criando um clima de produção coletiva e não compartimentada por faixa etária.

## **CONCEPÇÃO DA ÁREA E PRÁTICAS**

### **A CONCEPÇÃO**

O foco de trabalho na área de arte do terceiro ao quinto ano é o encontro materializado daquilo que aparece com aquilo que a criança pensa e faz, sejam essas aparições conteúdos internos ou externos a ela. Dessa forma, a concepção da área de Arte traz em si a ideia de que o estudante será sempre o protagonista de seu aprendizado. Tudo o que lhe aparece será por ele analisado, decomposto, composto,

transformado em objetos e imagens simbólicas que expressam esse encontro com o mundo e sua subjetividade.

A ideia de manipulação virtual ou material – que é atualizada pelos alunos dos conteúdos que aparecem em seu fazer, nos remete a duas necessidades que ocorrem simultaneamente:

1. Por um lado, saber ler os sinais e símbolos interiores para poder conversar sobre, e auxiliar a trazer à tona o significado dessa produção.
2. Por outro lado, apresentar e tornar efetiva a vivência do maior número de experiências possíveis e que versem sobre conteúdos específicos da área de arte tais como o contato com diferentes materiais e suas possibilidades poéticas, o ensino de determinadas técnicas, exercícios de construção de imagens, a troca da produção artística do grupo ao qual o aluno pertence e a apresentação de recortes da produção artística de diferentes culturas.

Vemos assim, que em ambas as necessidades, se requer um professor que conheça esses conteúdos e que seja sensível à compreensão dessa linguagem/expressão.

Mas o que os estudantes aprendem na área de Arte? Basicamente os alunos aprendem a trançar esses conteúdos de forma própria e aprofundada. Isso exige um tempo dentro dos diferentes tempos no processo de aprendizagem dos estudantes.

Concebemos primeiramente a área de Arte do terceiro ao quinto ano como um grande período de tempo de três anos. Essa noção de esticamento do tempo nos dá uma flexibilidade em relação aos ritmos. A experiência que cada grupo deixa transparecer é a fluência aonde o aprendizado se dá.

Cada um chega aonde quer e conseguiu chegar, na verdade não é um exercício de caminhar, mas de ser, ser poético e compreender de sua forma o mundo em que vive. A ideia não é de desenvolvimento, mas de integração, e integração é desenvolvimento!

## **AS PRÁTICAS**

Entendemos as práticas como os momentos de ação em que o ensino e a aprendizagem acontecem. Elas se dão, a princípio, a todo momento e em qualquer lugar e espaço. Mas, dentro do recorte ao qual nos expomos, e nos propomos em

relação à aprendizagem em arte, dividimos as práticas principais em momentos que formam uma metodologia de trabalho. São eles: 1. Os rituais de convivência, que inclui a conversa no início da aula, a arrumação final e a conversa final sobre os acontecimentos da aula e suas produções; 2. O ensino sistemático de desenho, que favorece a aprendizagem do desenho como exercício de pensar por imagens e compreensão do espaço; 3. As técnicas, em que são introduzidas as modalidades expressivas, ou linguagens; 4. O ateliê livre, em que o aluno desenvolve seu processo criando seu percurso criativo, seus projetos, brinquedos, esculturas, construções, desenhos, pinturas etc. Relaciona as técnicas aprendidas, as aplica, descobre e aprofunda o conhecimento de si e de seu processo criador, ao mesmo tempo que está em contato com as criações de seus companheiros de grupo. Enquanto produz seus trabalhos, orientado pelo professor faz suas pesquisas e buscas via web ou por meio de livros disponíveis no ateliê.

Esses momentos acontecem dentro da sala de aula de arte e no espaço comum do ateliê, mas podem também acontecer em outros espaços da escola e, algumas vezes, em parceria com a sala de aula relacionado a conteúdos de outras áreas do conhecimento; com a biblioteca, educação física, música ou informática.

### **AS EXPECTATIVAS**

Identificamos que a representação das expectativas de ensino para a prática educativa são, para a área, um norte das nossas ações e as definimos para ter clareza da nossa ação. Ação esta que pode se adequar, ser flexível, invertendo ou priorizando determinados objetivos em função do que se considera de mais importante na relação com os alunos.

Percebemos e sentimos que há uma especificidade da área na forma de recorrer aos critérios anunciados como referência às situações avaliativas. Em especial na forma como são memorados como critérios mais afins com o desejo que se deseja que se aprenda em relação ao que o aluno, numa formação que é múltipla, aberta e complexa, de fato aprende. Na área assumimos esta flexibilidade dos processos de aprendizagem de uma maneira bastante afirmativa e, neste sentido, as expectativas não se nos apresentam como referências a serem atingidas, mas a desejos de aprendizagens advindos do aluno, do educador, da área, da instituição.

Mantendo-se este desejo aceso, a indeterminação, a eterna busca e a curiosidade do que virá, o processo criador mantém um percurso e, desta forma, a progressão dos conteúdos se dá na aproximação da busca que a especificidade da área propõe, ou seja, o próprio processo. Neste sentido identificamos que a atenção individualizada, o estímulo oferecido e a disposição/formação do professor são requisitos fundamentais deste projeto.

Quais seriam então nossos objetivos mais gerais, as expectativas deste ciclo de três anos no qual os alunos estão em contato com a área de artes visuais?

**As expectativas mais gerais:**

- Que o aluno tenha uma experiência densa, significativa, de contato, no sentido de integrada, inteira, emocional/racional, em relação às coisas – as coisas todas.

As Coisas

Arnaldo Antunes/ Gilberto Gil 1993 Tropicália 2

As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, durabilidade, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, destino, idade, sentido. As coisas não têm paz.

- Que o aluno viva, em aula, encontros consigo e com o outro;
- Que no seu modo de fazer dialogado com o outro, com a cultura, o aluno perceba sua marca na construção dessa cultura;
- Que no seu fazer o aluno se exercite como ser da cultura ao ser criador/leitor contemporâneo;
- Que o aluno se sinta confiante e à vontade para criar, não sem tensões ou conflitos, mas em um espaço seguro, afetivo e livre para poder ser.
- Que o aluno se perceba agente/ que ele seja agente de uma intenção expressiva, plástica;
- Que no encontro existam criação e criação de uma linguagem singular;
- Que o aluno seja inventivo;
- Que o aluno seja flexível e resiliente;

- Que o aluno seja curioso, explorador, pesquisador, mergulhador. Aventure-se em seus modos de fazer;
- Que o aluno incorpore, se aproprie, integre, rumine, traduza, rearticule e subverta as ferramentas e os materiais no seu fazer;
- Que o aluno experiencie momentos de sinergia com a atividade/trabalho seja este individual ou em grupo.

### **Pressupostos**

Entendemos que para isso acontecer há a necessidade de existirem algumas posições ou pressupostos sem os quais não seria possível o desenho de atividades proposto. Como um bom colchão que acolhe o corpo ou uma boa terra que favorece a semente, é necessário criar condições para que isso se dê de forma a perceber os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos para que se sintam seguros e confiantes em seu processo. Assim, além do espaço bem cuidado, as intenções de disposição dos materiais, as escolhas, os recortes, consideramos que, para atingir tais expectativas, entendemos:

- Que a situação de aprendizagem se dê junto ao professor, mas essencialmente naquele coletivo;
- Que o professor seja autor, ou seja, que suas escolhas e ações sejam criativas e em função das suas percepções individuais/profissionais/sensíveis daquele coletivo;
- Que o papel do professor seja, e *necessariamente* presente, a de alimentar, fomentar e favorecer. Uma vez que o processo está focado no desenrolar de processos - que podem acontecer ora mais individualmente ora mais coletivamente, a atenção e escuta do professor a estes processos é o que garante, ao legitimar e estimular, a riqueza e ampliação das ações na cultura;
- Que o professor perceba quando há a necessidade de um movimento de afastamento também incluído no favorecer, principalmente no que se refere à autonomia.
- Como não há, em relação às linguagens uma concepção ou uma maneira a priori de fazer, pois acreditamos que as convenções são históricas e mutantes, sendo assim, o professor tem um papel fundamental nas aproximações de



contato com a diversidade por meio de diálogos verdadeiros a partir de questões decorrentes do fazer;

- Que o fazer assim construído fornece aos alunos uma forma mais apropriada de ler a cultura, de certa forma, antropofagicamente. Entendemos a leitura da cultura como diálogo e não como algo exógeno, produzido exteriormente ou dentro de uma estrutura autocrática, autoritária e reprodutiva;
- Que as situações de conflito/tensão são formativas.

### **OS CONTEÚDOS DA ÁREA**

Os conteúdos da área de arte do EF2 - terceiro ao quinto anos – são distribuídos no ciclo levando-se em conta o tempo de três anos de aprendizado, o interesse das turmas, o foco de trabalho do professor, as orientações da área. Não há uma divisão de conteúdos por ano, pois não há uma sequência cronológica de aprendizados. Os conteúdos são abordados em acordo ao perfil de cada aluno e são aprimorados, aprofundados e referenciados, durante estes três anos, nos momentos iniciais e finais das aulas, nos momentos de desenho, de ateliê livre, nas propostas orientadas de técnicas, de exercícios de reflexão e de apreciação de trabalhos de artistas de diferentes tempos e culturas e de trabalhos produzidos pelo grupo.

#### **A Poética**

A poética, como processo mental e material de construção artística, se refere à exploração da pesquisa poética, construção de uma metodologia de processo criativo, construção de uma linguagem expressiva pessoal, construção do vocabulário plástico-visual, construção de conceitos artísticos, reconhecimento da pesquisa poética como forma de conhecimento, reconhecimento crítico e sensível do processo poético do outro e de outras culturas como forma de conhecimento.

#### **O desenho expandido**

A prática de desenhar, ao favorecer o desenvolvimento da memória visual, da imaginação, da observação e da experimentação, desloca o desenhista para o desenvolvimento do próprio desenho. Este movimento de implicação mútua promove a construção de um pensamento visual do aluno e o desenvolvimento de sua percepção consciente do espaço, acendendo não só a produção de desenhos, registros, mas uma consciência perceptiva e abstrata do espaço, por meio da qual ele

pode planejar e projetar no espaço, seja ele bidimensional, tridimensional, virtual ou não virtual e em movimento, ou sem.

#### **As modalidades expressivas/ linguagens/ técnicas**

As modalidades de desenho, são o que chamamos de técnicas, linguagens. São as diferentes formas de manifestações artísticas, hoje ampliadas pelos conceitos da arte contemporânea e dos multimeios. No ateliê trabalhamos principalmente com desenho, pintura, vela, construção com madeira, construção com sucata, modelagem, cerâmica, colagem, impressão e fotografia.

Elas estão descritas com mais especificidades no quadro que vai em um dos anexos deste texto.

#### **A apreciação**

Reconhecimento da diversidade de produção no grupo, entre os grupos e na produção artística de diferentes culturas, reconhecimento das produções artísticas da cultura indígena e afro, reconhecimento da arte popular brasileira, leitura e análise dos elementos formais das imagens artísticas e do cotidiano, de objetos e produções artísticas em geral, análise de semelhanças e diferenças em um conjunto de trabalhos artísticos, contextualização de leituras e análises de temas, de artistas e suas produções na história da cultura.

#### **Lugar e espaço e convivência**

A sala de aula, o ateliê - o lugar é fixo e é determinado para o uso ao qual foi projetado. No encontro das aulas o espaço se dá nas relações que ali acontecem, e é aí que acontecem os aprendizados de convivência: nos cuidados, manutenção e uso dos materiais e instrumentos, do próprio trabalho, do espaço coletivo, na organização e limpeza, na apropriação e compartilhamento dos cuidados consigo mesmo e com o outro. Onde exercitam e colocam à prova seus aprendizados e onde desenvolvem importantes valores: alteridade, autonomia, solidariedade, cooperação, reconhecimento da individualidade, reconhecimento de grupo, pertencimento, sustentabilidade, entre outros.

Em outro arquivo, anexo 2, há um quadro com maior detalhamento sobre os conteúdos que a área desenvolve.

## AUTORIA E AUTONOMIA DO PROFESSOR NA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO



O professor que acompanha cada ano tem autonomia para criar seu planejamento tendo, como pano de fundo, o quadro de expectativas de aprendizagem. Este quadro é construído pelo próprio grupo de professores e o assessor. Desta forma, cada professor cria, desenvolve e planeja situações de aprendizagem para seus alunos, as experimenta, registra e avalia como autor de suas ações. Nas reuniões da área troca suas experiências no grupo de forma a alimentar e ser alimentado. Nessas trocas um professor pode absorver a prática do outro, modificá-la, criar sobre ela, tendo guardado em si as práticas, a metodologia, os pressupostos e objetivos da área, construídos e discutidos na equipe.

No fazer junto guardamos espaço para sermos singulares e criamos uma ligação de confiança e solidariedade uns com os outros, sobre a qual acreditamos que, ao vivê-la, experienciá-la, este modo de fazer se reflete nos modos de fazer com nossos alunos, criando uma corrente e uma rotina de invenção solidária e respeitosa entre todos que dela participam.

### AVALIAÇÃO

A pergunta é: quais são os conteúdos e quais as estratégias mais adequadas para que este ou aquele aluno aprenda o que o professor pretende lhe ensinar? O que realmente aquele grupo de alunos está necessitando aprender? Quais são suas necessidades?

O professor não **deve esperar que**, mas sim **saber-se na calma que** aquela criança é **capaz de** tal e tal competência em um tempo de calma, respeitando sua fase

de crescimento cognitivo e emocional. Isto quer dizer que os ritmos acontecerão de diversas maneiras, apesar das semelhanças, serão próprios, têm melodia própria. O professor provoca seus alunos a viverem as experiências de aprendizado de tal forma que sejam curiosos de saber, de entender, de pensar, de sentir, de agir sobre o que aprendem. Sendo assim, a avaliação na área de artes visuais deve ser pensada abrangendo o percurso de cada aluno dentro do contexto escolar e do seu próprio ritmo de aprendizado, levando-se em conta as suas peculiaridades.

Para isso dentro do trabalho de percurso pessoal, momento no qual o aluno tem a oportunidade de livre escolha de técnicas, materiais e temas; o aluno será avaliado ao usar adequadamente os instrumentos e materiais de trabalho, cuidado, aproveitamento e invenção de novas formas de uso dos mesmos. Serão observadas: sua autonomia em relação às escolhas e no uso da técnica, as transformações de seu percurso individual, se está à vontade para pedir ajuda, seu ritmo de trabalho, se é cuidadoso, aflito, como se organiza nas etapas de trabalho, se tem intimidade e vigor ao criar, qual seu estilo, se valoriza seu produto.

Quando nos trabalhos coletivos, como por exemplo introdução de novas técnicas, materiais e conteúdos próprios da área ou trabalhos vinculados a outras áreas ou eventos da escola; além da oportunidade de visualizar a produção do grupo como um todo, o professor deverá observar e avaliar o respeito às regras e combinados, a distribuição de tarefas, a cooperação entre os pares, as lideranças, o interesse, o respeito ao outro - colegas, professores, funcionários do apoio, a postura frente aos desafios, o cuidado na elaboração, a organização nas etapas de trabalho, a criatividade, a capacidade de compartilhar saberes e estilos, o saber ouvir e se colocar, a atitude frente ao produto final - valorização, cuidado no transporte, decisão sobre quem fica com o trabalho final.

No desenho, ao serem propostas atividades específicas de imaginação, experimentação, memória e observação são avaliados o envolvimento com a proposta dada, as diferentes soluções criadas para uma mesma proposta, a riqueza do conteúdo, traços, texturas, elementos, formas. As conversas sobre os desenhos no grupo são também um momento precioso de avaliação e incentivo de novos trabalhos para o grupo de alunos.

As conversas diárias na centralização no início e final da aula de artes como também a hora da arrumação do local de trabalho ao término das atividades são situações que devem ser consideradas como momentos de ação e reflexão sobre a prática e sobre as atitudes de cada um no grupo e frente ao próprio trabalho, o que os torna momentos de avaliação vivos e preciosos, oferecendo a oportunidade de conscientização dos fazeres.

A avaliação na área de artes visuais sendo uma avaliação processual em que o professor e aluno tem seus combinados, códigos e contratos didáticos – que são registrados por meio da observação, anotações, fotos e pontuados pelo diálogo constante - só tem sua validade se compreendida dentro de um percurso de trabalho, reflexão e ação, que nem sempre ocorrem nesta ordem. É compreendida também, como um compromisso de todos os componentes do grupo, professor e alunos, dentro do contexto da escola, onde vivem suas experiências de ensino e de aprendizagem.

### **AUTO AVALIAÇÃO**

Consideramos que realizar a autoavaliação nas aulas de artes visuais oferece ao aluno a oportunidade - em um momento ritualizado, anunciado - de refletir sobre o seu percurso no ateliê.

Os focos que sugerimos iluminar nessa reflexão, estão ligados ao entendimento que temos sobre o processo de criação. Neste, como não há uma previsibilidade do caminho a percorrer na subjetividade, senão pistas, o único a saber sobre seu próprio percurso e sua singularidade é o próprio aluno. Criar o hábito da reflexão sobre este caminho publicado nas manifestações artísticas que produz no ateliê dentro da escola, e quem sabe replicar este hábito para outros espaços e experiências, é o objetivo que pretendemos ao propormos a autoavaliação.

Esta ação tem sido feita internamente ao longo dos anos no ateliê. Atualmente temos a intenção de sistematizá-la como publicação no boletim do segundo trimestre por duas razões. A primeira é que, por uma série de motivos em discussão na coordenação, a demanda em haver uma publicação de todas as áreas nos três boletins anuais vem-se acentuando no Nível 2. A segunda é que, em havendo essa proposta, podemos publicar institucionalmente um documento que consideramos importante na formação do aluno.

Como isto parece de certa forma incoerente, pois a autoavaliação é de quem a faz e não necessariamente deveria ser publicada, a não ser com o consentimento do autor, propomos a discussão de que poderíamos pensar essa estratégia como uma reflexão orientada para publicação e não, como uma autoavaliação. Assim, não correremos o perigo de sermos incoerentes e desrespeitosos na proposição da estratégia didática junto ao aluno.

Há também a ideia de, acrescida à autoavaliação – ou reflexão orientada, o professor escrever um texto único explicando a proposta e contextualizando as demandas de orientação da reflexão.

Estes textos e reflexões, depois da tarefa feita e publicada, podem ser motivo de conversas coletivas sobre os diferentes percursos criativos dos grupos e, nesta partilha, ampliem, alimentem e enriqueçam a consciência dos mesmos sobre as diferentes experiências artísticas que ali ocorreram, ampliando o aprendizado em relação ao uso de materiais diversos, expressão de sentimentos, soluções de técnicas, invenções, proposições de sensações, descobertas das especificidades dos materiais, elaboração de ideias, pensamentos e emoções, construções de objetos poéticos.

Na sequência quadro com alguns norteadores gerais para a progressão das autoavaliações na área de Artes Visuais no Nível II. Cada professor tem a liberdade de manter, mudar, inventar e experimentar estas questões junto a outras pois compreendemos esta ferramenta de modo dinâmico e em relação com cada um dos grupos de trabalho. Uma avaliação continuada da ferramenta oferece o suporte a este acompanhamento.

3º ano	4º ano	5º ano
<p><b>1.Foco no espaço como lugar de aprendizagem.</b></p> <p>. No mapa da oficina pinte de vermelho os lugares de trabalho que mais frequenta, depois diga porquê.</p>	<p><b>1.Foco na compreensão do aluno sobre o espaço</b></p> <p>. Liste dez coisas que você pode aprender na oficina</p> <p><b>2.Foco na aprendizagem</b></p> <p>. Nas aulas de arte, escreva:</p>	<p><b>1.Comentário sobre um processo de criação</b></p> <p>. A partir das produções no caderno de desenho</p> <p>. Tomando o trabalho escolhido para exposição de encerramento...</p>

<p><b>2.Foco da reflexão no uso dos instrumentos de trabalho.</b></p> <p>. Qual seu instrumento de trabalho preferido na aula de arte?</p> <p>. Qual a característica deste instrumento que faz com que goste tanto dele? Faça um desenho de observação deste instrumento.</p>	<p>- Uma coisa que aprendeu com um amigo ou uma amiga.</p> <p>- Uma coisa que você aprendeu com seu professor.</p> <p>- Uma coisa que aprendeu com você mesmo. Listar todos os trabalhos que fez até agora. Escolher um e descrever sua intenção e procedimento de feitura e qual relação teve com sua vida.</p>	<p><b>2.Foco na produção e apreciação de um trabalho significativo</b> para o aluno</p> <p>. Escolha de um trabalho pessoal para a exposição de encerramento do 5º ano. “Escreva porque escolheu este trabalho: técnica escolhida; o processo que viveu até chegar ao resultado final; as cores que escolheu; o título; uma curiosidade particular deste trabalho”.</p>
--	--	---

## BOLETINS

No anexo 1 segue quadro sobre que orienta a escrita do boletim em cada ano do Nível 2.

## MUITOS ASSUNTOS

Muitos são os assuntos que qualquer área do conhecimento humano abarca, e isso não é diferente na área de arte. Este documento não pretende dar conta de todos eles, mas apenas situar resumidamente uma posição que a área atualmente ocupa e de que forma. Há também assuntos pendentes e caros para nós, que até este momento não conseguimos discutir de um jeito mais sistematizado, mas, como fantasmas, nos perseguem e o desejo de falar sobre, estudar e produzir algum material é forte.

Alguns exemplos desses temas são

- O ensino do desenho no ateliê- estratégias de memória, observação, imaginação e experimentação- avaliação do caderno de desenho, seu uso – uso de tecnologias para o ensino do desenho etc.;
- Questão dos brinquedos/ arminhas produzidos pelos alunos, porque a maioria dos meninos faz arminhas? Qual o significado?
- Organização de oficinas de formação/ atualização da equipe de arte, que pode ser extensiva a toda equipe do Nível 2: marcenaria, cerâmica, desenho, fotografia, design gráfico, gravura.
- A retomada da publicação do Almanaque da Oficina, com o objetivo de compartilhar nossa prática e contribuir para a arte e educação no país.
- O desenho na sala de aula – como é aplicado? O quanto a forma como é proposto interfere na forma como é desenvolvido na área? Como formar o professor polivalente de maneira que ele mude seu paradigma sobre o que é desenho e amplie sua concepção de maneira que, ao propor desenhos não iniba o desenvolvimento dessa forma de pensar por imagens?
- Como não ser compartimentado na escola, como criar estratégias que unam as áreas em um ser e estar juntos, para fazer juntos para que o aluno amplie suas relações entre as áreas e fazendo uso delas e entre elas com mais fluidez?
- Necessidade de aumentar o tempo de aula de arte para nossos alunos. Como dar continuidade e concretizar essa necessidade pleiteada pelos alunos? A escola quer? Como seguir?
- Necessidade de avaliar como a instituição vê a área de arte na escola, em especial no que diz respeito: À presença de música, teatro, dança e artes visuais - novas leis e orientações do MEC - e à presença e integração do especialista de música nas reuniões da área e da série.
- A frequência dos encontros - os professores acompanham os alunos durante três anos. Essa estrutura é positiva, principalmente pelo pouco número de horas que os alunos têm de aula. Mas diminui a



possibilidade de o aluno ter experiências de sensibilização diferentes, pelas características dos professores.

- Temos como necessário a discussão sobre a verticalidade da área de arte dentro da Escola Vera Cruz – com o objetivo de aproximar os fazeres e construir uma concepção conjunta da área para a escola.

### QUESTÕES DE INFRAESTRUTURA

Demandas que ainda não foram resolvidas:

Necessidade de avaliação da complementação do projeto do espaço de arte novo.

Documentos em anexo.

- Aulas de uma hora por semana – insuficiente para o desenvolvimento do trabalho.
- Como melhor encaminhar a questão do fumódromo dentro da escola (que hoje se situa ao lado do Ateliê). Já foram tomadas providências (plantio de cerca viva), mas o cheiro continua entrando na sala de aula e os alunos não só percebem o cheiro, mas continuam se queixando. Tememos que aqui possa haver alguma complicação legal.
- Toldo para os dias de chuva na área do forno de cerâmica.

### Bibliografia

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ARHEIM, Rudolf. *Arte & percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&*, n. 0, out. 2003. Disponível em: <[www.revista.art.br](http://www.revista.art.br)>. Acesso em: 8 out. 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Organizadora. *História da arte-educação. A experiência de Brasília – I simpósio internacional de história da arte-educação – ECA- USP*. São Paulo: Max Limonad Ltda, 1986.

- BARTHES, Roland. *A câmara clara*. Trad. Julio Castañon Guimarães. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- BROUGÈRE, Giles. *Brinquedo e Cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2001.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Trad. Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. Porto Alegre: Fundação Iberê Camargo e Cosac Naify, 2010.
- CASTRO, Amilcar de. 1992. Em VIEIRA, Ivone Luzia. Guignard em Minas Gerais. *Pesquisa Guignard*. Escola de Belas Artes. Disponível em: <<http://guignard.dcc.ufmg.br/guignard/modules/news1/article.php?storyid=11>> Acesso em: 25 set. 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANDT, Alain. *Dicionário de símbolos, mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números*. Coord. Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melin, Lúcia Melim. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.
- CHIPP, Hershel B.; SELZ, Peter; TAYLOR, Joshua C. *Teorias da arte moderna*. (Trad. Waltensir Dutra et al). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- COSTA, Cacilda Teixeira da. *Arte no Brasil 1950-2000, movimentos e meios*. São Paulo: Alameda, 2004.
- DAIX, Pierre. *Picasso criador, sua vida íntima e sua obra*. Trad. Antonio Carlos Viana. São Paulo: L&PM, 1989.
- DERDYK, Edith. *Formas de Pensar o Desenho, desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione, 1989.
- DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Ed. Scipione, 1990
- DOLTO, Françoise. *Tout est langage*. Paris: Gallimard, 2008.

Entrevista dada pelo professor Cipriano Luckesi ao jornalista Paulo de Camargo sobre o tema da avaliação. Vídeo produzido e distribuído por ATTA Mídia e Educação, série encontros, [www.educadores.com.br](http://www.educadores.com.br), São Paulo, 2000

FARIAS, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Resendi. *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Trad. Vilém Flüsser. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FUNDAÇÃO Iberê Camargo. O artista. s. d. Disponível em:

<<http://iberecamargo.org.br/content/artista/frases.asp>>. Acesso em: 22 de nov. 2011.

HOLM, Anna Marie. *Fazer e pensar arte*. São Paulo: museu de arte moderna de São Paulo, 2005.

HOUAISS, A. (Org.) *Novo dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Direção de A. Houaiss. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009

IAVELBERG, Rosa. Depoimento: percurso na arte-educação. Em BARBIERI, Stela (Coord.) *História do ensino da Arte: experiências. Ações Singulares 2*. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2009.

IAVELBERG, Rosa. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KARAJÁ, Ijyru. *Adornos e pintura corporal Karajá*. Brasília: MEC, 1998. p.10. Coleção indígena. Série cultura. Disponível em:

<[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002030.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002030.pdf)> Acesso em: 24 out. 2011.

MATISSE, Henri. *Escritos e reflexões sobre arte*. Texto e notas estabelecidos por Dominique Fourcade. Trad. Maria Teresa Tendeiro. Lisboa: Ulisséia, 1972

MÉRIDIÉU, Florence. *O desenho infantil*. São Paulo: Cultrix, 1974

MOREIRA, Ana Angélica A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. 14ª edição. São Paulo: Ed. Loyola, 2010

MORIN, Edgar Morin. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Léopold Paquay, Marguerite Altet, Évelyne Charlier. Organizadores. *Formando professores profissionais, quais estratégias? Quais competências?* Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIZZI, Christina. Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte Image Watching. Artigo extraído do BOLETIM Número 22 de Março 2000. Disponível em:

<[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=15](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=15)> acesso 13 dez 2011

SALLES, Cecília Almeida. *Redes da Criação, construção da obra de arte*. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHRAMM, Marilene de Lima Körting. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. *Arte na Escola. Pesquisa! Artigos*. [s. d.] Disponível em: <[www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=23](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=23)> Acesso em: 8 out. 2011.

SECRETARIA de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino de primeira à quarta série: Arte*. v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SILVEIRA, Regina. Depoimento da artista. Portal UOL, s. d. Disponível em: <[www.reginasilveira.com/biografia.php#](http://www.reginasilveira.com/biografia.php#)> Acesso em: 27 nov. 2011.

STANGOS, Nikos. *Conceitos da Arte Moderna*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

**Sugestão de sites de revistas de arte**

Revista Almanaque Brasil - [www.almanaquebrasil.com.br](http://www.almanaquebrasil.com.br)

Revista Cult - <http://revistacult.uol.com.br>

Revista Dasartes - <http://www.dasartes.com>

Revista Trópico - <http://p.php.uol.com.br/tropico>

#### **Sugestão de sites de museus brasileiros**

MAA, PR - Museu Alfredo Andersen - [www.maa.pr.gov.br](http://www.maa.pr.gov.br)

MAB/FAAP, SP - Museu de Arte Brasileira - [www.faap.br/museu/museu.htm](http://www.faap.br/museu/museu.htm)

MAC, PR - Museu de arte contemporânea - [www.mac.pr.gov.br](http://www.mac.pr.gov.br)

MAC, RJ – museu de arte contemporânea de Niterói - [www.macniteroi.com.br](http://www.macniteroi.com.br)

MAM, BA - [Museu de Arte Moderna da Bahia](http://www.mam.ba.gov.br) - [www.mam.ba.gov.br](http://www.mam.ba.gov.br)

MAM, SP – museu de arte moderna de São Paulo - [www.mam.org.br](http://www.mam.org.br)

MAMAM, PE - Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães - [www.mamam.art.br](http://www.mamam.art.br)

MASP, SP - museu de arte de São Paulo - <http://masp.art.br/masp2010/>

MIS, RJ - [Museu da Imagem e do Som Rio de Janeiro \(I\)](http://www.mis.rj.gov.br/) - [www.mis.rj.gov.br/](http://www.mis.rj.gov.br/)

MNBA, SP - [Museu Nacional de Belas Artes](http://www.mnba.gov.br/) - [www.mnba.gov.br/](http://www.mnba.gov.br/)

Museu Victor Meirelles, SC - <http://museuvictormeirelles.blogspot.com>

Museu Casa de Portinari, SP - [www.museucasadeportinari.org.br](http://www.museucasadeportinari.org.br)

[Museu de Arte de Santa Catarina](http://www.masc.sc.gov.br), SC - [www.masc.sc.gov.br](http://www.masc.sc.gov.br)

Museu Emílio Goeldi, PA - <http://www.museu-goeldi.br>

Museu Inimá de Paula, MG - [www.inima.org.br](http://www.inima.org.br)

Museu Lasar Segall, SP - <http://www.museusegall.org.br>

[Paço das Artes](http://www.pacodasartes.org.br), SP - [www.pacodasartes.org.br](http://www.pacodasartes.org.br)

Pinacoteca de São Paulo - [www.pinacoteca.org.br/pinacoteca](http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca)

#### **Fundações institutos e centros culturais**

[Fundação Iberê Camargo](http://www.iberecamargo.org.br) - [www.iberecamargo.org.br](http://www.iberecamargo.org.br)

[Itaú Cultural](http://www.itaucultural.org.br) - [www.itaucultural.org.br](http://www.itaucultural.org.br)

[Instituto Inhotim](http://www.inhotim.org.br) - [www.inhotim.org.br](http://www.inhotim.org.br)

Instituto Tomie Ohtake - [www.institutotomieohtake.org.br](http://www.institutotomieohtake.org.br)

Fundação Bienal de São Paulo - [www.bienal.org.br](http://www.bienal.org.br)

Centro cultural banco do Brasil -

<http://www.bb.com.br/portalbb/home21,128,128,0,1,1,1.bb>

Instituto Moreira Sales - <http://ims.uol.com.br>

Fórum permanente - [www.forumpermanente.org](http://www.forumpermanente.org)

SESC - [www.sesc.com.br](http://www.sesc.com.br)

## Anexo 1 - Mapeamento dos Conteúdos Boletins de Arte Nível II (1º a 3º trimestres)

	Boletim 3º ano			Boletim 4º ano			Boletim 5º ano		
Trimestre	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri	1º tri	2º tri	3º tri
<b>ESTRUTURA</b>									
<b>NARRATIVA</b>	<p>O texto dos boletins de arte contém narrativas e é preponderantemente corrido (não em tópicos embora estes possam eventualmente aparecer).</p> <p>Eventualmente aparecem algumas listagens e falas dos alunos.</p>								
<b>IMAGENS/QUADRO</b>	<p>O critério que rege o uso de imagens é a identificação, pelo docente, deste recurso como pertinente na sua narrativa.</p> <p>Quadros e imagens são usados de forma a explicitar discussões e compor junto ao texto apresentado.</p>								
<b>ABORDAGEM</b>									
<b>GERAL SÉRIE</b>	Sim								Sim
<b>ESPECÍFICA (GRUPO)</b>			Sim	Sim		Sim	Sim		
<b>ESPECÍFICO (INDIVIDUAL)</b>		Sim			Sim			Sim	Sim
<b>DESTINATÁRIO</b>									
<b>PAIS/ ALUNOS/ COORDENAÇÃO</b>	Pais	Alunos	Pais	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos	Alunos
<b>CONTEÚDO</b>									
<b>Comum para todos (Exceto 2ºs Trimestres)</b>	<p>. Atendem às características daquela etapa do Curso e dos alunos, considerando um ciclo de 3 anos</p> <p>. Dinâmicas especiais do período, eventos que se destacaram tais como: técnicas trabalhadas, tematizações, saída cultural, preparação às festas da escola atividades...</p>								
<b>O que este boletim contém</b>	<p><b>3º ano. 1Tri</b></p> <p>. Texto introdutório institucional com apresentação da área, concepções, metodologia, forma de avaliação, rotina, diferentes</p>								

	<p>espaços de atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Adaptação dos alunos à chegada na escola/ateliê</li> <li>. Descrição do primeiro contato e vinculação com o novo professor</li> <li>. Descrição da importância no uso e exploração dos espaços e materiais</li> <li>. Comentários gerais sobre a adaptação do grupo à metodologia da área: espaço, organização, movimentação, uso dos materiais</li> <li>. Comentário sobre as aquisições pré-existentes referentes à área</li> </ul> <p><b>3ª ano. 2Tri</b></p> <p>Autoavaliação</p> <p><b>3ª ano. 3Tri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Referência à preferência de materiais e temas pelo grupo (se for o caso, citar preferência por gênero)</li> <li>. Características das relações e modos de trabalho: ritmo, participação, envolvimento, cooperação nos momentos livres e nas propostas orientadas</li> <li>. Sugestão de metas: dinâmica, produção e organização do espaço, dinâmica do coletivo</li> <li>. Referir, sem nomear explicitamente qual aluno, produções individuais dentro do texto coletivo</li> <li>. Comentário sobre as relações que já começam a aparecer entre as diferentes expressões/ materiais que são disponibilizados (explicitando quais são eles como desenho, marcenaria...)</li> </ul> <p><b>4ª ano. 1Tri</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Descrição das dinâmicas de trabalho nos espaços destinados à investigação das diferentes linguagens expressivas e da relação com materiais específicos de trabalho.</li> <li>. Sobre as escolhas do grupo</li> <li>. Pontuação e valorização dos conteúdos anteriormente já adquiridos (aquisições pré-existentes)</li> </ul>
--	---



	<p>. Avaliação sobre a retomada das atividades neste início de ano: como os alunos retomam seu trabalho e sua organização no espaço em relação aos materiais e instrumentos (pois é característico deste primeiro semestre uma readaptação à dinâmica de trabalho, regras e combinados)</p> <p>. Referir, sem nomear explicitamente qual aluno, as produções individuais e de pequenos grupos dentro do texto coletivo enfatizando a busca de soluções técnicas e expressivas na criação dos trabalhos desenvolvidos</p> <p><b>4º ano. 2Tri</b> Autoavaliação</p> <p><b>4º ano. 3Tri</b></p> <p>. Referir, nomeando explicitamente qual aluno, quais as contribuições individuais dentro do contexto coletivo, tendo como foco:</p> <p>. Modos de fazer</p> <p>. Ampliação das relações que os alunos estabelecem entre os materiais oferecidos. Descrição dos processos de construção dos trabalhos.</p> <p>. Instrumentos de trabalho, como o grupo se apropria desse aprendizado</p> <p>. Organização coletiva de arrumação e limpeza</p> <p>. Sugestão de metas: aprendizados, percepção e reflexão sobre o processo de criação (nas mais diversas nuances)</p> <p><b>5º ano. 1Tri</b></p> <p>. Retomada das conquistas do 3ºano e 4ºano</p> <p>. Apresentação dos desafios do último ano do curso</p> <p>. A questão da liberdade expressiva somada às formalizações (dar forma) e a satisfação em inventar soluções tanto técnicas como em dar sentido a uma expressão (sentido deste processo de dar materialidade à sentimentos e sensações internas)</p>
--	---

	<p>. Texto contextualizando o trabalho de desenho desenvolvido.</p> <p><b>5ª ano. 2Tri</b></p> <p>Autoavaliação</p> <p>. Bilhete individual baseado na autoavaliação</p> <p><b>5ª ano. 3Tri</b></p> <p>. Resumo do trabalho desenvolvido nos três anos</p> <p>. Despedida</p>	
<p><i>Linguagem</i></p> <p><i>interlocução,</i></p> <p><i>clareza,</i></p> <p><i>(in)formalidade</i></p>	<p>– Tem sido usada uma linguagem mais formal pois destinado, explicitamente, aos pais</p>	<p>Cumprir várias funções: de formalização das aquisições junto à reflexão sobre o processo de aprendizagem do grupo. Vemos que a área possui especificidades que combinam com a linguagem mais poética e fluida com o uso de imagens e a inserção de depoimentos dos alunos.</p>

A COMUNICAÇÃO : A DISCIPLINA DE ARTES COMO MATÉRIA BÁSICA  
PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

" Orgulho-me de dizer que nunca considerei a pintura uma simples arte de adorno , de distração ; quis através do desenho e da cor , já que eram eles as minhas armas , avançar sempre mais no conhecimento do mundo e dos homens , a fim de que esse conhecimento nos libertasse cada dia mais (...) Sim , tenho consciência de ter sempre lutado por minha pintura como verdadeiro revolucionário . "

Pablo Picasso

( declaração a "New Masses, 24.10.1944 )

Partimos do pressuposto que considerar a arte como matéria básica para a construção do conhecimento é admitir que existe uma capacidade essencial no ser humano que pode ser desenvolvida , não só em termos de habilidade manual como também de uma habilidade interior .

A arte é fazer e refletir sobre o fazer . É adquirir conhecimento sobre o mundo e os homens , sobre si mesmo . É considerar que através da cor , do desenho , das relações entre as formas , do espaço , da memória , da imaginação , da observação pode-se concretizar uma visão de mundo . Esta visão é construída durante o tempo de vida de uma pessoa . Torná-la clara e transparente e dar-se esta oportunidade como ser humano é de extrema importância para o crescimento do espírito humano .

Talvez possam dizer que isto é um movimento próprio do artista . Mas será isto privilégio só do artista ? Não podemos ser , nós todos , revolucionários do nosso próprio conhecimento ? Falando em educação , como propiciar às crianças esta oportunidade de demonstrar sua visão de mundo , sua revolução , dando-lhe condições de construir e expressar seu próprio conhecimento e torná-lo concreto , passo a passo ?

O funcionamento da oficina acontece da seguinte maneira : as crianças chegam , sentam-se nos banquinhos que já estão dispostos em círculo no centro da sala . é o momento de falar oi , reparar no cabelo , no machucado da perna , de dar avisos ou relembrar regras que não estão sendo cumpridas ou conversar sobre pontos positivos e negativos da dinâmica e daí então encaminhar o trabalho e colocar a proposta de desenho. Todo início de aula , os primeiros quinze minutos , depois da centralização , são dedicados ao desenho. Depois do momento de desenho as crianças podem optar pelo material que quiserem e desenvolver seus projetos , que podem durar uma ou mais aulas conforme o grau de sofisticação de cada projeto . Acabado o tempo permitido , as crianças são avisadas que está na hora da arrumação e então interrompem seus trabalhos e quem já terminou leva seu trabalho para a casa , quem quer continuar o coloca na prateleira relativa a sua turma . É a hora da arrumação , tudo tem que ficar como estava pois em seguida outra turma vai usar aquele mesmo espaço . Fazem a roda com os banquinhos , sentam-se e quando se quer dizer alguma coisa , dar um fechamento isto acontece, se não é só um momento para olhar os trabalhos uns dos outros , conversar um pouquinho e dizer até a próxima aula !

No funcionamento do teatro a centralização , a arrumação e o fechamento ocorrem da mesma maneira que na oficina . O trabalho de teatro é baseado em propostas dirigidas que focam jogos de imaginação , exercícios de personagens e cenários até a criação e apresentação de peças próprias.

Dada a disposição dos materiais e do espaço ; explicado o funcionamento ; como é que o professor de artes atua dentro disso ? O professor de artes no Vera Cruz dirige seu trabalho para duas zonas de atuação : a criança e a equipe de educadores da escola .

O papel do professor de artes na sala de oficina e teatro é norteado principalmente pelo respeito , a atenção e o instigar. Respeito ao ritmo , ao estágio de desenvolvimento , a sua capacidade de criação. Isto não quer dizer que o professor senta-se em uma cadeira e fica vendo o rio passar , respeitando seu ritmo e sua capacidade de correr pelo seu leito , de vez em quando jogando uma pedrinha para ver o que acontece... Não , o professor é participante ativo neste processo de desenvolvimento , ajudando a criança a tornar viável e possível seus projetos, lançando perguntas e fazendo com que as crianças levantem hipóteses , para que encontrem a melhor maneira de concretizar suas idéias com o material ali disponível.

O professor e a criança sabem que têm uma meta , por exemplo : - quero fazer um elefante de argila . Existem muitas maneiras de fazer um elefante de argila , grande , pequeno , gordo , magro , é o pai , é o filhote ? é o momento de clarear a intenção do projeto , lançando perguntas . - Você sabe como é um elefante , você se lembra bem ? Como você imagina construí-lo ? Se precisa de um modelo , a criança vai até a biblioteca e pede uma imagem de elefante . Se necessita de um modelo de como construí-lo o professor faz o seu e a criança o acompanha realizando por sua vez o seu próprio elefante observando os passos do professor ou ainda , se já tem vocabulário suficiente , o elefante brota de suas mãos sem precisar de um modelo externo , tanto técnico como de imagem .

Algumas vezes acontece da criança chegar e dizer : - Hoje estou sem idéia , não sei o que fazer ! O professor deve instigar perguntando-lhe :- Qual material você gosta mais de trabalhar ? Quer fazer um animal de argila ? Um robô de sucata ? Quer que eu ensino a fazer uma baleia ? Ou , o que muitas vezes surte efeito imediato : - Você vai dar dez voltas pela oficina , super devagar , sem pensar , só olhando tudo , tudo , com muita atenção e como em um passe de mágica , antes das dez voltas , voce vai descobrir o que quer fazer ! A criança olha para o professor meio desconfiada , mas vai e , incrível , dá certo ! E outras atuações que , como o professor já conhece as características da criança , no momento exato vai saber encaminhar . Por isso a importância do papel do professor na atenção à dinâmica do grupo e no perceber cada um como indivíduo dentro desta dinâmica .

Até agora falamos do momento da livre escolha e da disposição do espaço e dos materiais . Outro tipo de atividade são os momentos coletivos que acontecem , por exemplo , a cada introdução de um material ; quando o uso de algum material já perdeu seu brilho e o professor quer reavivá-lo para sua turma ; quando acontece dentro da escola um evento que envolva a escola toda , como foi o caso da campanha do lixo ; na introdução de uma determinada técnica ou fazer com que percebam determinada característica de algum material , etc . Estes momentos acontecem conforme a necessidade de cada série . O momento coletivo que acontece sistematicamente a cada início de oficina é aquele dedicado ao desenho e às aulas de teatro .

Escolhemos o desenho como atividade obrigatória a cada início de aula porque é fato que a criança ao ser alfabetizada passa a diminuir sua produção gráfica, acentuada pela crítica e desejo de fazer com que seus desenhos pareçam o mais próximo do real passam a menosprezar sua própria produção. Outro fato que as faz desenhar menos é de que a oficina é o único lugar onde a diversidade e a oportunidade de trabalhar com os diferentes materiais é muito grande como serrar, martelar, mexer com fogo, modelar... tudo muito atrativo demais para pegar uma simples folha branca e desenhar! Esta postura coincide e favorece o escapar do desafio de desenhar e então acontece aquele famoso bloqueio: - eu não sei desenhar, o que eu faço é horrível! Então mergulham nos outros materiais e assim não são incomodados. Mas é importante incomodar, instigar para poder crescer!

Considerando o desenho como expressão básica da criação e com o intuito de criar o hábito de desenhar e desenvolver a percepção e o conhecimento do olhar, introduzimos esta atividade diária. São propostas discutidas pela equipe de artes e sequenciadas pensando as características de cada série, centradas no que se refere à memória, observação e à imaginação. A proposta é dada pelo professor, as crianças as realizam e quando terminam expõem seus desenhos sobre a mesa ou no mural. Esta pequena exposição fica até o final da aula.

Passaremos agora a falar da atuação do professor de artes em relação à equipe de educadores da escola. Fica sempre aquele fantasma de que o professor de artes é um apêndice dentro da escola. As crianças o adoram, a sua aula é bárbara, mas olha aqui: - o que vale mesmo é saber contar e escrever, isso que vocês fazem é lazer. Fique lá com sua aula, nós o invejamos pois deve ser a maior delícia ficar mexendo na argila, pintando, desenhando. Outras vezes não: - vamos integrar a área de artes, então se estivermos estudando a Transilvânia o professor de artes deve focar também este tema! Ou, agora nós temos que fazer umas maquetes, dá para vocês interromperem a programação porque nós precisamos do tempo de artes, senão não vai dar tempo de caber a programação de português e matemática e ciências e estudos sociais e assim por diante. São dois extremos que incomodam. Nós também já sentimos esse incômodo, não tão extremado pois a escola sempre deu muita abertura à área de artes. Mas o caso era saber-se importante como área e não conseguir demonstrar esta importância de uma maneira que atingisse os profissionais das outras áreas.

Então temos trabalhado com a equipe através de treinamentos com o objetivo de construir uma imagem e conceito próprio sobre a área de artes e de sensibilizá-los às suas próprias necessidades em registrar sua visão de mundo, levando-os a desmistificarem a arte e trazê-la próxima a cada um. Desmistificarem a arte como algo inatingível e incompreensível. Um monstro que descobre e desvenda coisas que não devem ser descobertas. Uma expectativa altíssima com o produto. Um não conhecimento de técnicas. Como se tocar piano não dependesse de uma pré-disposição a esforçar-se, a estudar. Como se fazer um desenho de observação próximo ao real não dependesse de uma pré-disposição a olhar e registrar o que vê incansavelmente, com prazer, mas com trabalho. Como se viver fôsse mágico e que tudo ocorresse sem um esforço prévio!

E ainda com o objetivo de tornar clara a importância de conviver com um lado desconhecido, mas desejado, de nosso ser que é tão fascinante como quando uma criança compreende que um mais um são dois, ou que consegue ler pela primeira vez uma palavra na rua e você, que está perto, leva um susto mas compreende que isto é construção de conhecimento.

## ÁREA DE ARTES - NÍVEL II

### 1. O que é arte ? Algumas respostas , algumas perguntas :

- O homem tem usado a arte para expressar uma, sua, realidade composta de idéias, percepções, sensibilidades, sentimentos e crenças, conforme a época em que foi concebida.

- Pensar com cores, massas, linhas, tons, sons ou volumes é uma forma de pensar. Uma linguagem de pensamento. O homem pode pensar em sons e concluir em sons? Algum pintor pode ao estar trabalhando em um quadro, e isto é absolutamente real, saber exatamente o tom da cor onde quer chegar porque sua boca enche de água. Ao som perfeito realizado corre um arrepio na nuca do músico. A Maria, cozinheira, sabe que falta sal na comida pelo cheiro e ainda explica que o cheiro fica mais seco quando falta sal! Que sinais perceptivos são esses que nos levam a uma seqüência de atos como parar naquela cor, colocar mais sal na comida ou ouvir que aquele som serviu como uma luva, senão uma forma de conhecimento? É o ensino deste conhecimento que a arte propõe?

- Se alguém ao comprar morangos verdes e os colocar em um belo prato enfeitando a mesa da cozinha, com o passar de dois dias calorentos, vê que se transformam em vermelho vivo. Pode ver como amadureceram e perguntar porque amadurecem? Pode lembrar do morango servido com chantilly e açúcar que tinha na casa da tia da Lídia, lembrar da Lídia... Pode admirá-los como formas vermelhas ou ainda, pegar um morango e comer, ter uma idéia para uma música, um conto, um desenho. Colocar morangos verdes em um belo prato sobre a mesa da cozinha é um ato artístico como nas instalações que vemos nas exposições de arte? Depende da intenção de quem os colocou? Depende da intenção de quem os vê? A intenção precisa ser falada, explicitada de alguma forma para ser entendida como arte? Se esta na cozinha não é obra de arte, se está no museu ou na galeria é?



- A arte no seu fazer e no seu contemplar é um momento de elaboração psicológica.

A arte é uma expressão da alma. Ao fazer, ver, ouvir arte alcança-se um máximo dos sentidos, sentimentos, emoções e pensamentos. Esta relação entre a arte e a pessoa ou várias pessoas é um momento absoluto. A arte é a alma.

“ A palavra alma evoca um poder invisível: ser distinto, parte de um ser vivente ou um simples fenômeno vital; material ou imaterial, mortal ou imortal; princípio de vida, de organização, de ação; salvo fugazes aparições, sempre invisível manifestando-se através de seus atos . Por seu poder misterioso, sugere uma força supranatural, um espírito, um centro energético. Afirmar a existência de uma alma, entretanto provoca reações opostas. Na opinião da ciência ou da filosofia esta existência é rejeitada ou aceita, diferentemente concebida, sem dúvida, porém admitida. Essas duas atitudes determinarão diferenças essenciais na antropologia, na ética e na religião. Mas, *evocadora* de invisível poder e *provocadora* de um saber, de uma crença ou rejeição, a alma possui, nessa dupla qualidade, pelo menos o valor de símbolo, tanto pelas palavras e gestos que a exprimem como pelas imagens que a representam. Subtende toda uma cadeia de símbolos.

O principal destes símbolos é o sopro, com todos os seus derivados. A própria etimologia da palavra relaciona-se ao sopro e ao ar, enquanto princípio vital.

...

Concepções tão diversas da alma e das almas, das quais só o enunciado encheria muitos volumes, traduzem-se melhor nas obras de arte, nas lendas, nas imagens tradicionais que são outros tantos símbolos das realidades invisíveis atuantes no homem”<sup>1</sup>

- arte- s. f. 1. Bras. traquinada, travessura<sup>2</sup>

- “A arte, que é modo de fazer e, inclusive, é ou quer ser *modo perfeito e exemplar de fazer*, conseqüentemente produzirá objetos que são verdadeiros modelos da objectualidade em geral. Pela riqueza de suas mediações, a obra de arte será o objeto por excelência.” Para Carlo Argan, crítico e historiador da arte, a mediação instrumental ( como técnica de ideação - criação na idéia, na imaginação ) não é somente uma prática mas um

que o homem possa produzir é aquele que contém uma experiência mais ampla, uma concepção total do mundo. A obra de arte, como produto do fazer humano, é de fato o objeto perfeito, aqueles cujos contornos coincidem idealmente com o horizonte do conhecido e eqüivale, em termos de valor, à natureza.

Esses objetos estão longe de uma subordinação à história da técnica. Se assim fosse, a história da arte seria sempre a história do academicismo, da tradição das belas-arts: aquele momento em que a transmissão de técnicas consagradas parece resumir as ambições artísticas. Para Argan, ao contrário, a arte é a busca de um "sistema de todas as relações possíveis", uma verdadeira manutenção do fazer como possibilidade, e não o simples aperfeiçoamento, por repetição, de procedimentos correntes." <sup>3</sup>

## 2. Na escola:

- Intuição e razão, duas formas de conhecer :

intuição - s. f. 1. ato de ver, perceber, discernir; percepção clara ou imediata; discernimento. 2. ato ou capacidade de pressentir; pressentimento.

razão - s. f. 1. faculdade que tem o ser humano de avaliar, julgar, ponderar idéias universais; raciocínio, juízo. 2. faculdade que tem o homem de estabelecer relações lógicas, de conhecer, de compreender, de raciocinar; raciocínio, inteligência. <sup>4</sup>

Se a arte pode ser um tipo de pensamento que colhe e troca informações através do fazer, da percepção do outro, do meio e tempo em que existe. Se toma essas informações e as elabora e transforma em objetos outros tão perfeitos como aquilo que ela própria apreendeu. Se no seu fazer desenvolve a capacidade de intuir, de raciocinar. Se proporciona, simbolicamente, uma elaboração ( análise e síntese ) psicológica para o sujeito que a faz ou usufrui. Se é a própria alma, no sentido de sopro vital; tudo isto não são objetivos e argumentos suficientes para se passar horas ensinando um aluno a viver o processo artístico?

## 3. Objetivos:

### 3. Objetivos:

- dar ao aluno a oportunidade de viver todo o processo artístico( plástico, dramático, musical )
- aguçar e desenvolver suas faculdades de imaginar, reproduzir, ver, ouvir, sentir, intuir, raciocinar.
- dar condições ao aluno para que tome posse do que é criar e de sua liberdade de expressão.
- dar ao aluno a oportunidade de conhecer a produção de outros artistas, sua vida, seu processo, como vê ou via o mundo.

### 4. Método :

- O fazer. Experimentar os materiais nas situações as mais variadas possíveis, com diferentes e múltiplos desafios. Explorar e aprender a técnica como meio para expressar e reconhecer as manifestações artísticas.

### 5. Estratégia :

- Como estratégia, na parte de plástica são apresentados materiais diversificados, expostos ao mesmo tempo para que os alunos possam escolher com maior liberdade aquele que se adequa melhor a suas idéias. Espaço, materiais e instrumentos adequados. Introdução de temas de desenho, propostas e projetos para que ampliem seus próprios recursos. Informações sobre outros artistas, visitas a museu, acesso a livros de arte, troca de idéias sobre técnicas, processos de fazer, maneiras de pensar. Uso de figuras e reproduções para cópias ou somente como referência de trabalho. Ensino de técnicas apropriadas para cada material. Trabalhos em pequenos grupos, o grupo todo, trabalho individual.

Como estratégia na parte de teatro trabalhamos com a criação de personagens, como melhor caracterizá-los com fantasias, suas expressões, vivência corporal. Construção das histórias em grupo, cenários e apresentações ( relação ator x espectador). Introdução de jogos e propostas para que dominem melhor o espaço de representação. Trabalhos sobre histórias já conhecidas. Trabalhos em pequenos grupos, o grupo todo, trabalho individual.

## 6. Avaliação :

- A avaliação na área de artes tem um tempo diferenciado das outras áreas, pois o grupo permanece com cada professor durante três anos seguidos e apesar de ter um conteúdo mais ou menos específico para cada série, a relação aprendizagem x avaliação é mais elástica.

Ao avaliar é levado em conta: atitude frente ao trabalho; desenvolvimento conforme os objetivos propostos, dentro do processo individual; aproveitamento das técnicas ensinadas; participação nos projetos e propostas; respeito às regras de uso de material e espaço; atitude em relação ao trabalho de grupo (cooperação, envolvimento, participação).

Como instrumento de avaliação, para facilitar o trabalho do professor e ter maior controle dos dados, usamos um caderno de anotação diária, onde fica registrada a atividade do aluno em todas as aulas que participou. Com este material, mais o da memória ( sobre atitude, desenvolvimento pessoal...) cada professor faz uma avaliação por escrito do grupo no final do primeiro semestre e um relatório individual no final do segundo semestre.

## 7. Bibliografia:

1. Chevalier, Jean e Gheerbrant, Alain. *Dicionário de Símbolos*. - 7 ed. - Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.
2. Holanda, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. - Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989
3. Argan, Giulio Carlo. *Arte Moderna*. - São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
4. Holanda, Aurélio Buarque de. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. - Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989

setembro 1996

Suca Mazzamati,

**LINKs com a íntegra da entrevista 1****parte I** <https://youtu.be/TlyG34xyFAg>**parte II** <https://youtu.be/PGDWB18FQZE>**parte III** <https://youtu.be/E6AYIVuWfFo>

Entrevista Tati e Debora

20 de julho de 2015

Suca – Vamos começar...

Tati – Ai, que frio na barriga!

Suca – Eu também tô com frio na barriga!

(risos)

Débora – É a primeira vez né?!

Suca - É, então...

Então, muito obrigada por estarem aqui, ahn, respiração, vamos começar com as perguntas.

Débora – Sim.

Suca - Eu vou... É a mesma pergunta, então aí cada uma... Vamos ver como que vai desenrolar a conversa.

A primeira pergunta é: quanto tempo trabalha nesse projeto. No caso vocês duas ainda estão lá, e você está começando lá, então quanto tempo que cada uma está nesse projeto?

Tati – Eu como professora, desde o início desse ano de 2015 e passei pelo projeto como aluna.

É... eu terminei, tô terminando o final do fundamental II em 86, então eu vivi também de um outro lado né, mas não como, como professora então, desde janeiro, fevereiro desse ano.

Débora – Bom, eu sou atualmente a professora que tá com as classes, a mais antiga, eu tava até pensando esses dias há quanto tempo, porque eu penso sempre por ciclos de três anos, porque a gente sempre acompanha o terceiro, quarto e quinto ano, aí eu calculei que devo estar fazendo este ano iniciando com o terceiro ano, uma sexta etapa, então se eu fizer um cálculo de três anos, cinco seriam quinze anos, e esse ano deve ser, eu acredito, o décimo sexto, né?

Tati - Uhum.

Débora - Que eu venho então também da manhã e com a tarde, então eu acho que é por volta de 16 anos, com os pequenos.

Tati – Hum.

Suca – É... Os pequenos são então do terceiro ao quinto ano, só pra situar.

Débora – É.

Tati – Eu tô então acompanhando um quarto ano, tô pegando o ciclo no meio do ciclo.

Suca – Exato! Você entrou no meio do ciclo. (Tati repete ao mesmo tempo a frase – Tô no meio do ciclo) É verdade. E..., isso eu não sei se pode, (risos) mas eu vou acrescentando perguntas aqui conforme vocês vão falando.

Quando você fala que pegou todo o ciclo que é assim como, também como aluna, é... Você tem alguma lembrança desse período dos sete aos dez, ou é tudo misturado? Como é essa memória?

Tati – Essa memória é bem misturada. Quando eu fui resgatar algumas, alguns desenhos para a nossa apresentação da Luiza, eu vi que eles eram todos do fundamental II, as memórias mais presentes né. Lembro do espaço, no retorno, né, quando eu voltei pro Vera, no começo do ano,

tinha algumas, é... Memórias de escala, então que a escada era maior que eu achei pequena, estreita, que... é... Lembro de algumas, de alguns eventos, por exemplo, quando o ateliê mudou para uma casinha do lado onde hoje é parte da coordenação, que era uma casa que eles alugaram então tinha algumas aulas é... Naquele espaço em algum momento, eu lembro que eu frequentei aquele... Lembro da Celeste, das atividades de desenho na praça, talvez porque tenha ficado um trabalho desse período, que foi bem marcante, dessa pintura, né, de observação que a gente fez na praça, alguns desenhos de observação, então aquele da árvore é um que eu gostava bastante, porque naquele ali eu falei, nossa! Eu acho que levo um jeito pra coisa (risadas), naquele da árvore. Eu olhei e falei: nossa, mas esse aqui até que tá bom! (mais risadas). A gente teve uma memória afetiva e alguns desenhos com giz pastel seco, que eu não tenho, mas eu lembro de fazer no pátio no fundo né, ali onde é a biblioteca naquele fundo, onde tem os bancos.

Débora – Que era onde a gente começou.

Suca – Eu, eu quando fiz estágio em 77 foi nesse espaço atrás onde é a coordenação hoje em dia.

Débora – Eu não peguei aquele.

Suca – Era um lugar onde tinha fogueira, tinha fogo, tinha várias coisas, mas isso você não lembra.

Tati – Num lembro, eu lembro do início e não era um lugar muito aberto. (Suca - Isso). Era mais cara de casa do que de uma escola.

Suca – Tinha um corredor.

Tati – Um corredor, uma sala.

Suca – Aí depois passou pra lá, cresceu outro espaço ali. Mas que eu fui pegar só mais pra frente.

Tati – Lembro de um projeto de xilogravura, é... Que era o cartão de, o convite da conclusão do fundamental II.

Suca - Então a memória tá mais focada mesmo no EF2?

Tati – Isso.

Suca – Hum hum.

É, então a mesma pergunta pras duas. Como que é este projeto que vocês participam? Contar sobre ele, descrever, aí cada uma conta como que enxerga esse projeto? (risada)

Débora – Eu acho que eu posso usar a palavra belo. Eu acho que quando a gente começa a trabalhar com os pequenos, a gente se apaixona pelo trabalho que a gente faz com eles, mas, é com eles, não é por eles, nem para eles, em momento nenhum, eu acho que a coisa ali é estar com eles e, por exemplo, assim, esse caminho, estou com o terceiro ano esse ano, eles chegam pequenos, e durante três anos eles estão com a gente, a gente vai crescendo, a gente cresce junto com eles, porque o olhar deles vai ficando a cada ano diferente, eles vão ficando pré-adolescentes já no quinto ano, no terceiro, eles chegaram pequeno em tamanho e pensamento, assim, em curiosidade, eles mudam muito nesses três anos, e eu acho que é belo porque a gente vai mudando junto, a gente tem que se adaptar, né, agora eu tô com esses pequenos, é um tipo de relação, é um tipo de conversa, de curiosidades, de desafios. No quarto é um outro caminho que já tá aprofundando e no quinto eles já conhecem o espaço, a gente já conhece eles, eles já

conhecem a gente, então é uma coisa, a relação é muito mais de conversas, assim, e a gente pode também aprofundar aquele olhar deles que a gente viu que foi sendo construindo nesses três anos, eu acho que aí é a beleza, é do, é, de acompanha-los, eu acho fundamental isso, eu acho maravilhoso tá com eles esses três anos, o vínculo fica muito grande, né, de confiança, de estar com, eles sabem que nós estamos lá, eles conhecem nosso jeito, a gente conhece o jeitinho deles, então aí eu acho que é a beleza da relação tá por aí, eu acho, né, e essa beleza dessa relação, desse afeto que corre, desse respeito, vai facilitando todos os momentos que a gente tem de colocar propostas novas, as propostas coletivas ou uma proposta de desenho mais especial ou uma saída que a gente faça com eles, então eu acho que essa, essa construção da relação com o trabalho e do trabalho com a relação afetiva, pra mim é aí que tá a beleza do trabalho que a gente faz com eles, eu sinto assim.

Tati – É, então, assim, do que eu vejo, né, chegando agora, que uma, um lugar que o projeto que lança gente pra relação é dentro, que eu acho que a preciosidade do projeto são os inícios de ateliê livres, né, ou de ateliê de percurso, ou ateliê de pesquisa, a gente pode batizar de qualquer maneira, mas acho que é nesse lugar aonde existe um diferencial desse projeto e a defesa de uma maneira né... de estabelecer as relações didáticas, pedagógicas e intersubjetivas né, que eu acho que acaba acontecendo, então, assim, a gente fica com mais trabalho porque as personalidades... a gente é lançado pra acompanhar os indivíduos e isso é... pulveriza, né, os campos, assim, tem um que quer desenhar um grilo e o outro quer desenhar uma pintura abstrata com gotas de tinta, assim, então a gente tem que no mesmo instante, né, no mesmo período se desdobrar, né, pra... mas é porque existe um tempo dedicado a esta escuta, né, então eu acho que esse é o lugar que faz com que a gente, de fato, fique em relação com eles, porque é menos o aplicar de um conteúdo ou de é... qualquer coisa anterior, e aí tem alguns projetos que são desafios, são ampliações, enfim, né, que são alargamentos, né, dos repertórios mas existem um pé fincado naquilo, no lugar onde o aluno tá e do interesse que ele tem e da curiosidade que ele apresenta, e a gente vai instigando, então, eu me sinto ali como uma educadora instigadora. E aí nesse lugar a gente, inevitavelmente, tem que estar lá, né, por isso que cansa tanto e por que a gente se implica tanto, e acompanha o sujeito, e então você já vai percebendo depois de um tempo, a caligrafia, né, assim, o jeito de cada... do sujeito, né, o jeito de cada personalidade, assim. Eu acho que essa característica do projeto, que foi uma coisa que a gente conversou lá na entrevista, né, (Tati – Uhum) era alguma coisa que eu sempre imaginei e sempre desejei, mas que na defesa disso e de outras instituições ficavam um pouco capenga, né, então, sim, desde que, né, e eu acho que nesse ciclo de três anos a gente tem muitos poucos “desde que”; assim, eu acho o ‘desde que’ é favorável, desde que que seja verdadeiro, desde que seja sincero, desde de que seja intenso, muita gente é lançado numa premissa pra relação, então isso é uma raridade (risos) dentro de projetos que não enxergam, eu acho que aí com a fala da Débora, é muito acertado assim, que não enxergam o que é mais valoroso na relação didática ou pedagógica, que é o estar junto e construir, ampliar e trocar, né, dos dois lados, do educador que aprende junto e do aluno que

(Débora – Com certeza!) aprende com a gente, que aprende com eles, né, que aprende nesse campo ampliado, e... que é oposto a alguma coisa pré-determinada, que se ensina uma técnica, que é claro que o professor também está ali naquela relação, mas o foco não é relação, é como se a gente tivesse a relação por foco, de alguma maneira, e o projeto endossa e lança a gente pra estar lá junto, né, amando, brigando (risos), crescendo e combatendo, né, porque assim, já que é desse jeito eu sinto, nesse primeiro semestre, um clamar, assim, meu integral, então tem dias que a Débora sabe, que tá lá comigo e que eu saio de lá descabelada (risos) (Débora balbucia alguma coisa como se tivesse concordando) porque você tá implicado, você não tem como "Vou bater o ponto", não existe isso, você chega lá e as crianças pedem e o projeto joga e você vai, com tudo que você tem, com suas potências e as suas fraquezas, é... com tudo, possibilidades dos nossos limites, também.

Débora – Eu tô pensando que a gente se envolve tanto assim também, pela paixão que eles têm pelas nossas aulas, a nossa responsabilidade, eu me sinto responsável nesse momento, porque se ele chegassem na sala: "Ah, han, tal, ah" mas eles chegam ávidos (Tati – É), curiosos, aquela aula por semana pra eles é sagrada, a gente sabe quando tem alguma alteração de feriado, o esquema que é refazer, você vai repor aula hoje? Você vai nananana? Então eles querem muito (Tati – Não é justo, né) é, então, a gente sabe que esse querer deles tem que ser respeitado, né, e a gente também quer muito estar com eles por causa desse querer deles, eu acho, então, essa troca que eu falo de novo tem a ver muito com a, com o desejo, porque eu acho que a nossa área, nós temos o maior orgulho e sabemos que ela é especial, porque ela atende a tanta coisa que essas crianças precisam e gostam e nós sabemos da nossa responsabilidade, dessa, eu acho assim, pensando no nosso último tema, aí do olhar estético, cabe a gente, né, dar essas oportunidades pras essas crianças, esse olhar estético do mundo, né, e eles não sabem disso, que essa paixão que eles têm pela aula tem tudo a ver com esse olhar estético, não sei, né, às vezes eles não tem noção disso, mas a gente sabe que é muito isso, né, que eles estão expressando aquilo que eles sentem no mundo, né (Tati – Uhum.), então eu acho que junto com o belo tem também a responsabilidade de valorizar aquilo que eles merecem ter, né, eles merecem ter, aquele espaço, daquele jeito, do jeito que funciona.

Tati – Tem uma, é... assim, um exercício de fato, né de uma autonomia, que eu acho que tá por trás desse 'gostar tanto', teve um aluno nesse semestre que falou: Professora eu acho que eu gosto mais de Arte do que de Educa (risos) (Débora – Que é a grande disputa na escola), então, assim, a multiplicidade dos fazeres, a autonomia, a circulação, a liberdade criativa, né, de invenção, de criação, que a gente vai endossando e apoiando, né, ampliando, acolhendo, e... então, eu vejo assim, quando eles chegam com essa, é... assim, é um lugar de expressão, eu acho que isso é um (Débora - de encontro dele com ele mesmo nessa expressão.) é, então assim, tem um aprender que não tá, que é respeitoso desse processo, né, (Débora – Uhum) na hora que a gente vai seguindo a meada, né, eles vão apresentando o fio e a gente vai indo atrás junto (Débora – É), na meada, não é assim: agora esse é o conteúdo do primeiro trimestre, que se encerra aí,



não se encerra. (Débora fala por cima – é tanto que o nosso trabalho tá todo, a gente chegou a conclusão, né, que nossos três anos podem acontecer aqui, lá, nesse momento, mais adiante, depois, dependendo da turma, dependendo de como tá a situação) e os momentos mais dirigidos, né, que aí, por exemplo, a Vera, né, a aula, essa aula que é do aprender formal de um conteúdo de uma técnica nova, ele é menos valoroso do que a hora que eu vejo eles usando um ateliê livre, então, é como se dissesse, agora para que você tem que se dedicar ao negócio que todo mundo tem que prestar a atenção porque eu não vou fazer isso quinze vezes, vezes seis né (Débora – É!), então, vamos parar pra todo mundo aprender, é como se fosse um marco que a gente gera, mas ele, o valor disso que seria o valor final em outros projetos, ou seja, um final de novela, é só ampliação para que ele se apropriem ou não no momento da meada dele, né, então alguns usam outros não, então fica respeitoso com o processo de concessão que eles vêm fazendo, se combina com aquela técnica, ou aquela maneira de pintar, ou se é gravura, enfim, combina, é... essa ampliação de repertório tem a possibilidade de um outro espaço, que em outros projetos não existe, que é a assimilação, então, assim, pra mim, a preciosidade do projeto é ter o acompanhamento dentro da elaboração e não falar que eu como educadora como instituição tenho de ensinar X, não, aí a gente vai além, a gente ensinou X e acompanhou a assimilação disso dentro da aprendizagem, subvertendo, ampliando, é... dando outra, uma continuidade de pesquisa, então, por exemplo, na gravura que a gente fez pro conto popular, alguns falaram durante o projeto: Pode usar cor? Agora não, mas no ateliê livre pode. Aí eles voltaram com a gravura, alguns, depois pra ver como aquilo funcionava colorido. É... num outro projeto não teria espaço, não teria tempo, espaço/tempo. (Débora - Acho que é isso, sim).

Suca – Bom, é... a outra pergunta é: o que vocês consideram que é ruim nesse projeto, assim, o que que vocês tirariam fora, ou se existe que incomoda nesse projeto, que não tá... enfim, encaixado, se existe isso?

Respiração

Débora – Bom, eu queria contar uma coisa (risos), que mexeu comigo, assim, de início, e é aí que eu acho que entra a nossa transformação perante aquilo que os alunos vão apresentando e as demandas deles. A história da vela. No início, a exploração da vela e do fogo, é... assim, um pouco desordenada, me dava a impressão de que era o fazer pelo fazer sem que aquilo fosse agregar depois um processo maior, e aí, assim, a sensação que eu tinha é que a minha pergunta de quando eu via aquele início da vela, solto, completamente sem... sem... não objetivo, mas um olhar mais apurado, o que mesmo que esse aluno vai aprender fazendo essa vela? Esse pingar de vela, além do prazer de ficar vendo o fogo e a vela pingando. Se eu estou numa instituição, se eu tenho uma aula por semana, se eu tenho que respeitar, é... esse caminho que eu até pretendo que ele, né, a partir desse três anos ele chegue lá com alguma coisa a mais do que ele entrou aqui de, de experiência, de descobertas, de conhecimentos e tal. Eu me perguntava muito isso, me incomodou bastante no começo, aquela liberdade exacerbada, assim, aquela coisa que tudo valia, tudo podia, me soava um pouco de desperdício de material, aquela coisa de sobrar aquelas mesas cheias

daquela vela pingada, e nós com toda a nossa criatividade, a nossa liberdade, autonomia de criar, não propor alguma coisa a mais do que do resto (Suca - Uhum) Então aquilo me incomodou bastante no começo, e eu me lembro de nos primeiros anos quando surgiu essa, esse material essa experimentação com a vela, fazer aquele caminho todo com o palitinho, com o pavio, a construção de uma vela e depois a partir daí fazia, mas o que eles queriam mesmo era, eram, eram construir coisas com o pingar da vela, com a cera, né, com o desmanche dela, com a cera que cai. Então eu penso sempre, tem uma preocupação, que agora nós temos a preocupação da água fortíssima, mas na minha cabeça há algumas coisas de... de uso de material; eu me sinto até um pouco mais radical nesse ponto, mais, mais chata ou mais, hum, mais cuidadosa eu acho que eu sou, num sei se eu sou tão chata meio radical, sou um pouco mais cuidadosa. Sim, o aluno tem todo o direito de experimentar e tal, mas ele tem que saber que aquele material que ele tá usando que foi todo pro lixo no final, FOI PRO LIXO NO FINAL. Eu preciso que ele saiba disso, então isso é uma coisa que eu me cobro, e tenho um olhar assim e às vezes eu penso nas nossas disposições aquele material que sobra, as meninas perguntam pra gente: Ah, o que que vai fazer com todo aquele pano que foi feito da festa junina, que foram feitos os carimbos, fica lá! Então aí, ah, podemos fazer bolsas recicláveis! Então eu acho que nesse ponto, nós teríamos uma responsabilidade com o planeta, né (Suca – Uhum), nós como área, com todo material que a gente usa de pano, de plástico, a gente reutiliza muito, mas acho que nós poderíamos reutilizar mais, (Suca – Uhum) e mostrar isso para os alunos que nós temos essa preocupação, não só com o cuidar da água ali. Então essa é uma das coisas que eu teria mais cuidado em fazer (Suca – Aham), que eu acabo fazendo e que, às vezes, não sei qual é o caminho que acontece, se dá alguma coisa, então isso é uma coisa que eu acho que pensaria com mais cuidado, todo esse material farto que nós temos, tudo aquilo que a gente pede eles compram, fornecem pra gente, então eu acho que nós estamos num momento do planeta que nós temos que ter muito cuidado com isso, é uma coisa que, não que eu mudaria, mas eu teria um olhar mais cuidadoso (Suca – Anham) com todo esse olhar desse material que a gente utiliza, que é pago, e que os nossos alunos são de uma classe social que tem a fartura, né, eles estão acostumados com isso, então é nosso papel de mostrar pra eles esse outro lado, né, dessa fartura toda e que efeito que ela pode ter e é um espaço educacional que cabe fazer isso, né, nesse momento que eu acho que é o que mais me chama a atenção, que é o que me pega, algumas vezes. (Suca – Uhum)

Tati – Então só complementando, eu acho que são várias questões, né, que se traz, me lembrei imediatamente a situação da tinta, (Suca- Uhum) é que a exploração (?) que eu vivi nesse início, e acho que a pergunta que eu fiz, assim: Em que lugar que eu vou estar, né, nesse equilíbrio? E aí, a conclusão depois nas conversas que a gente teve, assim, é: Em que medida eu restrinjo a possibilidade investigativa, exploratória do aluno? Que ele precisa viver e assim, (Débora – Com certeza!) a gente entende que ele, é... percorra, né, um, percorra e esgote, às vezes, né, então, se ele cansou, vou fazer uma outra coisa, como se fosse uma fase de um artista, ele explorou lá os tons de azul e aquilo desdobrou dentro de uma pesquisa, que pra idade deles, pode ser mais

consciente ou não, pela abstração de uma pesquisa investigativa- artística, (Suca – Uhum) não é fácil pra um adulto e uma criança conseguir identificar e ter isso como um foco mais consciente de é... assim, mais difícil de a gente ir revelando e é mais fluido, talvez, os interesses deles pelo material, pelas possibilidades do material, às vezes se sobrepõe a uma persistência dentro de uma investigação, talvez, e o quanto eles vão se responsabilizar pelos materiais, então é o outro lado, né, e assim, de que maneira a gente como adulto que tá educando ou ajudando nesse processo, regula esses dois lugares, de "Vai que eu tô junto", né, mas se responsabiliza, não sei se são contraditórios, né, talvez não sejam antagônicos, mas a questão que eu me vejo, por exemplo, com a tinta, que acho que é parecida com essa coisa do desperdício com a vela, assim, até que ponto é desperdício e até que ponto aquilo foi necessário para ele conseguir adquirir X coisas, né... então eu acho que essa é uma questão (Débora – uma questão complicada), e aí a conclusão foi: tentar ajudar o aluno a evidenciar qual era a pesquisa que ele estava realizando, e travar algumas coisas, tipo assim, agora não dá, porque o planeta eticamente, né, com o nosso compromisso com a natureza, não vai jogar fora ou descartar, assim, a investigação; parte da investigação pode ser descarte (risos da Débora), né, porque, a gente como artista, parte das fotos que eu faço não são as finais, né, tem um excesso e depois em alguns processos pode ter uma expansão e depois uma condensação, um sumo, então dentro de um ensaio fotográfico, eu faço cem fotos pra virar dez. (suca- Uhum) Então existe um descarte, né. E... são, mas em que medida, né? Aí a gente entra nuns limites que são super delicados, mas ah, mas é brincadeira, mas uma parte é, um pouco lúdico, é, mas é brincadeira inconsequente? Na idade deles, oito anos, sete, nove. Como é que a gente vai (Suca- Uhum) alinhando, não é linear, né, é complexo (Suca- Uhum), tem acho que todas as questões juntas, agora pode ter alguns contornos dados que é pra tratados, fala olha, aqui não porque esse é o limite, então os limites também precisam estar postos. Então, agora assim, poder falar e conversar e discutir isso também é muito bacana (Débora – com eles, né?), sim, com eles. O Alex, acho que o Alex faz isso, ele pega, uma vez que eu vi ele pegou as coisas que tinham sido jogadas e levou de volta pra roda (Suca- Uhum), né, e ele falou: E aí, gente, o que acontece aqui? (Débora fala junto essa fala do Alex) então, tirou da escuridão do saco de lixo e levou pra roda. E ele falou: Bom, vamos pensar nisso. Então eu acho que assim, também pensar talvez, essa seja uma, pensar junto com eles, quando isso acontece, o que que vocês acham, né, não fornecer a... a solução (Débora – A solução, é, não), uhum, por, por (Débora – A conscientização processual, né) **por aviso**. Então acho que esse é uma complexidade que está junto com esse teu comentário. Agora, voltando a pergunta, né (Suca – Uhum), alguma coisa que... de retirar, não vejo nada, assim que, ainda mais, aí, eu já falei isso há muito tempo atrás (risos) .

Suca – vou pegar um café, quer? (Débora tosses – Quero esquentar, eu tô com frio)

Suca – Ah, põe o casaco.

Débora – Olha, essas perguntinhas rendem, hein, dá pano pra manga. (Suca - É, né) parecem as nossas reuniões, a coisa vai ficando uma, que puxa a outra que puxa a outra (Suca – Quer um cafézinho?) Suzana, quer vestir meu casaco, ó? (Suca – Quer que eu pegue o casaco pra vocês?)

Você quer que eu pegue o outro casaco, o outro casaco) não, eu acho que eu aguento (Suca – não, tô perguntando pra você se você não quer por aquele verdinho combinante que você queria, quer?) não, não, é que eu acho que não tá muito combinante, não... Eu aguento mais um pouco...

Suca – Quer mais café? Não consegui entender fotografia espetacular...

Suca – Quer mais café, Tati, quer que põe um quentinho lá?

Barulho de avião e risos

Suca – Continua, Tati.

Tati – Então assim... o que eu sinto ainda de... que tem a ver com o nosso quadro... (Suca – Sim) um de ter vivido pelo menos um ciclo, né, (Suca – Hum) desses três anos e ver como é que, talvez isso solucione, mais é de ter mais explícito os objetivos efetivos... que eu acho que quando, daqui a pouco a gente chega neles, naquelas conversa que a gente tá tendo, porque com certeza eles não tão nas técnicas ou nos procedimentos, e conseguir fazer um (?) e chegar na essência daquilo que tem a ver com a relação, tem a ver com o respeito, ao desenvolvimento individual de cada um dos anos, tem a ver com... não acolher nem apoiar mas impulsionar ou quase lançar como objetivo do projeto, as intersubjetividades do professor, então, assim respeita, a diversidade desse educador, não a uma técnica ou algum conteúdo específico que a gente tenha, porque a gente fez quatro anos disso, né (Débora – Uhum) e depois trabalhou um monte de tempo com isso também, talvez a gente chegue nos diferenciais, né, maiores desse projeto, e grudando nesses objetivos mais gerais, talvez a gente consiga revisitar a prática pra fazê-la ficar mais potente ainda. Então, não sei se uma , tirar, mas sinto vontade de ter mais claro os objetivos gerais pra me perguntar sobre as práticas no ateliê e ver se elas podem ficar mais potentes ainda (Suca- uhum), né, não acho que eles estejam, ou que a prática esteja muito distante, mas eu não ter claro o suficiente esses objetivos me deixam um pouco alienada se eu tô puxando o máximo do que eu poderia naquilo que eu faço no dia a dia. Então eu poderia, sei lá, ok, soltar, é um ateliê livre e eu vou fazer aulas muitos pontuais dos procedimentos, não vai ser três aulas, vai ser tudo em uma (risos) sabe, ou se o objetivo é o processo do aluno, como é que eu faço o registro? Todo o final da aula eu faço uma foto do que o aluno fez, ou todo o início de aula eu, que foi o que eu fiz agora no final, que teve uma sequência antes da festa junina, grande, de percurso ou ateliê livre. Eu começava a aula pedindo pra que eles falassem do projeto que tinha ficado no armário da semana anterior, e eles falavam, bom, aqui eu vou continuar daqui pra ajudar a pesquisa (risos), de investigação de alguma coisa dentro da expressão poética (Suca – Uhum), e aí quando a Débora, o comentário que você fez, acho que o outro complicado aí no meio, é assim, que tem a ver com os textos do João Francisco, né, mesmo da, quando fala assim, o do Drummond "educação do ser poético", né, que é um anjo de carço, né, como que a gente vai educar a sensibilidade, que é uma coisa tão sutil? Então, quando você fala, por exemplo, que é mais um elemento da história da vela ou da tinta, às vezes é a gota pingando o momento mais precioso, né, ele vê a transformação, sei lá o quê que passa na cabeça dele, né, quais são as outras questões internas que ele faz. Mas às vezes, e tem um desperdício, mas assim, é no ritmo do pingar, na transparência do pingar, que é o

momento mais sensível que a gente conseguiu chegar, então, a racionalidade do compromisso muito ético também não pode atropelar a... (Suca – O pingo d'água) o pingo d'água (risos) (Débora – É!) um certo desperdício que foi necessário pra conseguir chegar naquele momento, então esse equilíbrio, assim, que eu acho que é um super lugar de reflexão nosso, assim, né, na hora de permitir ou restringir, né, algumas coisas ali dentro. Então, eu tenho vontade de estar mais perto e de conseguir enxergar mais, no dia a dia, esses momentos de poesia, é uma coisa que eu gostaria de estar mais grudada nisso. Bom, a senhora tem uma meta, hoje eu quero ver isso nesses alunos, né, isso acontecendo, porque é uma coisa que é rara (Débora – Uhum) e de estar com isso mais pulsante na prática, e talvez nas atividades que a gente oferecesse, nesse dia, uma poesia, um outro lugar que a gente... desgrudasse né, de um, ou não desgrudasse... mas assim, fizesse ser também presente ou igualmente refletido na estratégia didática o momento da instrumentalização, que é aprovacional, e o momento de estratégias poéticas, de fato (Suca – Uhum), tipo, hoje, como é que vou sensibilizar ou como é que eu, quero tocar, né, sabe, pensar nessas estratégias também, de aula, né (Suca – uhum), que eu acho que é um dos grandes que a gente talvez chegue (Débora- Com certeza!) né, e quando chega na hora da prática a gente permite que vá pra alguma coisa que é mais racional, né. Então o que eu sinto, né, não que é pra tirar, mas sei lá, e talvez daqui um tempo fale bobagem tudo que eu falei porque, (risos). **E você (Débora) como se sente?**

Débora – É, eu também gostaria muito (Suca – Uhum), eu acho que, eu tava pensando quando a gente fez aquela apresentação pra equipe, o nosso recadinho lá fundo era assim: "professora de sala de aula, deixe seus alunos enxergarem o mundo, a matemática, a história, a geografia, ciências, o laboratório com um olhar mais estético, bem essa brecha. Agora, tem que partir também delas, estarem preparadas, pra isso aí eu acho que entra a formação de professores, que eu acho que é uma coisa que seria importantíssima, né, pra instituição promover, nós estarmos sempre dispostos, né, ahn... a canecada foi um momento muito bonito que a gente fez com a equipe, mas eu acho que se a gente chega numa apresentação como aquela e dá esse recado, só vai entender esse recado quem tiver um pouco de preparo pra receber o recado (Suca – Uhum). Porque se eu não tenho noção daquilo, do recado que estão dando, eu não vou conseguir receber nada deles. Então, eu acho que, uma coisa agora atrelada aqui é que nós tivéssemos de alguma maneira abrir um espaço na instituição para que esses professores fossem mais sensibilizados, porque eu só... (barulho do celular tocando) a gente para? É teu, Suzana? De quem é esse celular? Não é meu? É o seu, que tá tocando? (risos) Tá com o celular novo e confundiu... Onde é que eu tava? (Suca – Do, do momento de abrir um espaço) Então, eu acho o seguinte, nós estarmos super, assim, envolvidas com o curso e cheias de amor pra dar, no caso (Suca – Uhum), mas eu acho importante que a gente como uma equipe consiga lutar por esse espaço, porque eu tô achando que esses professores também merecem, que se desenvolva o olhar estético deles, e a gente pretende que os nossos alunos, que são os mesmo que os deles, tenha esse olhar estético mais apurado, então, acho importante que isso seja feito em conjunto (Suca – Uhum) né, seria o

ideal que isso fosse feito em conjunto, porque se nos, a nossa área nos permite, nos viabiliza, nos oferece esse olhar um pouquinho mais assim, e nós temos essa preocupação em trazer isso pro aluno, no conjunto todo serial o ideal, né, eu também, assim, pessoalmente falando, também... eu tenho uma certa... uma luta interna, porque muitos momentos acontecem que eu percebo que o aluno naquele momento aconteceu, né, (Suca - Uhum) pra ele eu tava perto, eu consegui participar, ele fez um comentário, ele disse uma coisa que eu pensei, puxa, era isso que eu gostaria de ter ouvido dele nesse momento e, não esperava mais, foi muito bonito ter ouvido desse aluno isso e ao mesmo tempo eu promovi isso pra ele, eu estava junto e tal. Então, eu acho que é um conjunto de coisas, eu também tenho uma... eu procuro estar alerta também, essa tendência que eu tenho, do o cuidado maior (Suca – Uhum). Será que ele já chegou ao ponto que ele deveria chegar de experimentação e tal? Será que a minha hora de dizer: agora vamos cuidar do material? Então é um impasse, é uma coisa muito... é uma luta interna que eu tenho também contínua, eu sei que eu quero desenvolver o olhar estético, a experiência estética, faz parte do meu trabalho e do que eu quero pra esses alunos e da minha responsabilidade com eles, mas tem um outro lado meu que tem a ver com o mundo (Suca – Uhum), né, então é uma coisa minha de valores e tal que é um processo de amadurecimento que eu não vou terminar nunca, por mais experiente que eu esteja, quanto mais velha eu fique, isso eu acho que é uma coisa que eu vou ter sempre, quanto mais eu leio, quanto mais eu me informo, quanto mais eu vejo as coisas no mundo acontecendo, mais eu quero que os meus alunos sejam conscientes disso também, mas que não percam o olhar estético do mundo, então eu acho que é uma responsabilidade que nós temos, na área de arte, oferecendo essa experimentação muito maior do que o outro que diga: Olha esse conteúdo termina aqui, começa lá e termina lá, pronto. É muito mais fácil (Débora complementa: independe do aluno né), o nosso caminho é muito mais árduo, a responsabilidade é muito maior. Porque eu quero que ele olhe o mundo com olhos de criação, de experimentação, de estética, de beleza, mas de responsabilidade (Suca – Uhum). Então pra mim é uma coisa muito importante e eu não sei se vou perder isso quando (risos) acabar de trabalhar, eu acho que não, porque é uma coisa pessoal e tal, que... (Tati – Acho que não é perder, é buscar qual é o equilíbrio, né) achar ali, é uma coisa muita apurada, muito assim e, às vezes ela escapa e às vezes acontece, às vezes ela escapa, e acho que é o processo humano do viver, das pessoas, né, cada um com as suas filigranas de sensação, de coisas assim, né (Tati complementa – E às vezes diverge mas às vezes converge, né, então às vezes naquele primeiro momento já acontece, né, e alguns momentos a gente tem que assumir a necessidade de materiais por um tempo maior pra que aconteça, e aí a gente tem que assumir, né, oh, tá lá com a mão na tinta mas é porque tá precisando estar com a mão na tinta (Débora – Certo) ou não, tá com a mão na tinta mas é pra esvaziar (Suca – Uhum), aí que não tá funcionando, né, se isso tá sendo elaborativo, se tá sendo uma apropriação, se isso tá sendo vivo, bem difícil, também esse é lugar, não é pra virar qualquer coisa, né, ou virar nada, se tá daquele jeito mas tá no processo, se tá dentro do processo, tá sendo necessário, e fazendo ser necessário e aí não é desperdício, né, assim, pode não ser antagonico. Agora essa primeira parte

que a Débora falou, essa é uma coisa que eu estranhei, a de não ter reunião, a área e a série (Suca – hum) um monte, porque o lugar melhor de formação da equipe de não-especialistas é semanalmente em reuniões pedagógicas, porque esse é o lugar mais efetivo: “ah, eu pensei em tal projeto”, eu tô lá pra falar, pra dar opinião, pra mostrar um outro lado, pra dar ideia de alguma outra maneira, pode ser também através de cursos, né, mas aí a gente vai correr o risco de ter, como qualquer relação, né, mais ou menos discutem em função do lugar onde as pessoas que escuta está, mas acho que institucionalmente, um espaço aonde a equipe que cuida de X educadores, possa tá junto, pensando, nos educando, né, possa tá junto pensando nesses alunos, globalmente, em todas as probabilidades, o valor como um todo, né, nas suas competências, né, e a gente tá a parte disso, assim, a gente vai ter de excluir isso e a gente de alguma maneira também exclui (Suca – Uhum) por outro lado. Então, eu acho assim, exige muita atenção, né, quando eu cheguei eu falei: OK, eu preciso da agenda, quando que é mesmo a reunião com a série? Não tem. Eu falei, assim, nossa, como assim, não tem? (Suca – Uhum) É o melhor lugar de embate e de informação, do meu ponto de vista, é esse regular que acontece na instituição, junto com o desenvolvimento dos projetos, questionando, ampliando, refletindo, apropriando, alterando as propostas disso. Mesmo no trabalho dos contos populares, enfim, tá junto, né, tá em relação, quando a gente faz tudo separado a gente não tem relação com o resto das orientações maiores desse espaço que eles colocam. Então eu acho que é uma coisa que eu tiraria.

Débora – Para um pouquinho.

Tati – Eu vou deixar rodando.

Suca – É, deixa rodando.

Barulhos

Suca – Não, fica sossegada, imagina. É um momento que eu tenho de ficar em silêncio (risos), mas é interessante isso, de escutar.

Tati – É..., isso me chamou bastante a atenção (Suca – Uhum) quando eu cheguei, eu tinha certeza que tinha reunião, né... (Débora – Sua expectativa era que teria, né) eu não tinha dúvida que não teria, assim, não era possível que uma escola desse porte não tem uma reunião... e acho que ajudaria todo mundo, ajudaria... todo mundo (Débora – Quería chegar lá no, que é o nosso objetivo maior)

Trecho que não dá pra entender

Débora – dentro da história foi uma perda.

Tati – há quanto foi que tempo tiraram?

Débora – uns cinco anos (Suca – Cinco anos), faz uns cinco anos, uma negociação, coisas da acomodação, de horários, de interesses, de coisas de dentro da instituição. Teve essa mudança e a área não conseguiu... não houve um espaço para se colocar a importância que era estar com ela, né, isso é outro assunto (Suca – Uhum, sim), (risos) é outra história (Suca – É dentro da história mas, é...) sim, são história paralelas.

Tati – Não, mas assim, acho que isso é... acho que isso não é, tá dentro da história (Débora – entendi) porque é a representação funcional do lugar desse ..... (Suca – Exato!) (tosse) no final das contas, né, e a relação que se estabelece com eles, que no limite, eu não acho que é desse jeito, que no limite é encomenda pra área de arte. Assim, no limite de história, de: Ah, então tá, esse faz a maquete faz lá, festa junina, faz lá. Claro que a gente tira proveito de qualquer coisa que chega na nossa mão, a gente é altamente subversiva, né (Débora – É), mas se não existe a compreensão do que a gente fez, e se a gente não consegue comunicar de maneira acessível aquilo que a gente acredita e defende ou se isso está distante do que a instituição deseja como linha norteadora ou missão, é um problema.

Suca – Só esclarecendo, essa mudança, que acho faz cinco anos (Débora – Por volta de, né?!) é... foi a perda dos encontros com o grupo série, né, de cada série, e perdemos também mais horários de aula, então essas duas, que eu chamo de perda, foram na mesma época, o que interferiu bastante no nosso trabalho.

Tati – E assim, é muito esquizofrênico, porque se a gente pensa no desenvolvimento global e a tendência de uma educação mais progressiva, sei lá, de uma educação que está focada em habilidades ou competências mais gerais no sujeito, o conteúdo específico está quase ....., quase ..... para os processos de aquisição, para as estratégias cognitivas e aí nessa hora o mesmo objetivo de desenvolvimento de habilidades, ele pode estar pulverizados em qualquer disciplina, né, então assim, fazer um raciocínio, elaborar projeto, habilidade de antever, antes de fazer (Débora – Hum), pode ser a gente, pode ser geografia, pode ser história, pode ser na redação de um texto (Suca – Uhum). Então, assim, a falta maior que eu sinto é a de discutir dentro de uma equipe, quais são as séries, ou, enfim, nesse ciclo, igualmente dos objetivos mais amplos pra ver como é que eles vão conseguir se programar só, na prática, senão fica esquizofrênico mesmo, cada um gruda no conteúdo como se isso fosse alguém da relação (Débora e Suca concordam) e tá resolvido. Essa é a (risos), é uma... que não é específico, né, (Suca – Sim) desse colégio, né, eu já vi isso (Suca – Uhum) em vários lugares e já vi isso se deteriorando, então eu não acho que seja, acho que tem que, a gente tem que tirar do saco de lixo e colocar na roda (risos) (Suca – Uhum, uhum), né. Claro que é importante, né, a princípio, né, a menos que seja explicitamente um não desejo (Suca – Uhum) institucional, aí... enfim, aí (risos) a gente tem que elaborar, né, aí a gente tem que elaborar.

Débora – Eu não consigo, eu não sei, não saberia responder onde é que está o desejo institucional aí realmente, eu não sei.

Tati – Então a partir disso a gente não tá pra saber, assim, a gente não tem lugar de conversa pra isso, então a gente fica sem saber, porque pode ser bom, pode até ser bem intencionado, um pouco baleado, assim, um pouco atrapalhado no meio do caminho, mas se a gente também... Especula também do outro lado, né (Suca e Débora concordam) então, assim, não tem jeito, se não tem local de interação, a questão é a interação, com o professor, né, com os grandes norteadores da instituição, então se você fica alienado, né, não é equipe.



Debora – É isso, eu acho que é isso, essa questão dentro das questões, né.

Suca – É... Posso passar pra outra? (Débora e Tati concordam) Bom, a outra eu acho que vocês também já falaram um pouco que era: O que vocês acrescentariam né, a anterior era do que vocês retirariam, e essa é o que acrescentariam, não sei se vocês têm aqui mais alguma coisa pra falar.

O que vocês acrescentariam nesse projeto? Sei lá, de desejo que vocês gostariam de... num sentindo de uma ampliação ou se vocês trazem, né, não sei, por aí, não sei se ficou claro.

Tati – Bem basicamente, prateleiras pra colocar (risos) ----- discretamente falando, talvez alguma coisa de espaço, acho que pouca coisa.

Débora – Uma melhora, é, concretamente falando, uma conversa mais objetiva da... acho que é uma questão que foi acontecendo com esse nosso novo espaço maravilhoso, mas com uma porção de pequenos detalhes que não foram olhados, e nós que estamos lá no dia a dia e que ficamos sinalizando e pedindo, sinalizando e pedindo e não se vê um retorno, é uma coisa também confusa. Porque se foi feito todo esse investimento pra esse espaço, né, bonito, bom, prático, objetivo e tal, esses detalhes também deveriam ser respeitados né. O que a gente percebe é que existe uma falta de comunicação entre, não sei, quem fez a obra e quem faz a manutenção da obra que acaba atrapalhando o nosso dia a dia e algumas coisas que poderiam ser mais ágeis, mais simples, até mais seguras para os alunos, aquela parte da chuva que eu coloquei um (Tati – Uhum) entre o forno um aquele espaço ali, um toldo e tal, então acho quem tem uma coisa nessa comunicação aí que parece muita estranha. Uma obra que não tem um acompanhamento, uma manutenção, um cuidado de rever, a gente reavalia tanto o nosso trabalho, o nosso fazer, aí eu penso: quem fez o nosso espaço não vai reavaliar o seu fazer, pra ver se está funcionando? São profissionais como nós, mas parece que tem uma coisa ali entre a instituição e quem fez que acaba acontecendo isso aí e a gente parece que não tem pra onde ir, pra onde pedir. Concordo contigo plenamente nesse ponto.

Tati – De deixar vivo, né? (Débora – É) Assim, por exemplo, coisas que eu acho que poderiam, em relação ao espaço, né (Suca – Uhum) os cadernos ficarem mais baixos pra eles mesmos poderem pegar, por exemplo (Débora – Uhum), eu acho que é uma coisa que eu acho que, né, ah, quero desenhar (Suca – Uhum), aí o caderno eu tenho de ir lá pegar (Suca – Uhum), então, que tenha mais uma autonomia. Que o fumódromo saísse (Suca – Uhum) lá do fundo, porque não tem jeito, aquela plantinha ali não vai adiantar nada e é muito ruim isso. Uma outra coisa que eu acho que, eu vivi poucas vezes, mas achei que era mais imbricado, que talvez a gente viva agora nos potes pra festa... de um jeito mais intenso, mas no início você falava, você vai ver, quando tiver festa junina a gente faz todo mundo junto, as bandeiras, eu não senti tão junto (Débora – E nem foi) não foi, né? (Débora – Não foi) Eu falei, ah, nossa, legal, a gente vai fazer todo mundo junto e viver essa... (Débora – Eu fiquei me perguntando muitas vezes, porque que sempre foi e esse ano não foi? Eu me perguntei. Eu não sei se eu tenho umas teorias, mas eu vou ter de parar de falar de novo (risos), vou ter que ir lá fora de novo porque tá me incomodando isso. (Tati – Não, tá bom)

(Suca – Agora não tá atrapalhando) A mim está, a mim está, eu vou ter que, dá licença eu vou fazer xixi. (Suca – Tá bom, risos) Respiração, barulho de porta.

Suca – Tem que concordar, né.

Tati – É...

Suca – Mas essa coisa de, enquanto a Débora foi lá falar com Suzana, é uma situação bem engraçada você ficar aqui só escutando e não poder falar, né, mas é importante.

Tati – Muito importante (cachorro latindo ao fundo)

Suca – Então, eu tive uma experiência muito interessante, né, porque eu faço parte (Tati – É!), mas agora eu não posso fazer parte, tem que ser ouvinte e o quanto é... (barulho da porta e a Débora retornando) o quanto é importante o escutar.

Tati – Mas na narrativa final vocês -----

Suca – Sim, sim

Tati – Contribuo com a sua

Suca – Isso, é, é, mas essa citação em si agora... Pronto, Débora?

Débora – Ai, me desculpem quinhentas vezes, eu nunca imaginei, senão eu tinha deixado em casa, igual criança, né.

Suca – Não, imagina, Débora!

Débora – Ai, fica aquela coisa, ai, ai, ai... que cansa e me desconcentra, porque eu tô concentrada (Suca – Tá, tá) tô inteira, né.

Tati – ----- de não ter funcionado a festa junina.

Débora – Então, eu tô lembrando da reunião que a gente combinou como é que ia ser (Suca – Uhum), né, que a gente definiu que iam ser as bandeironas e tal, aí, eu tive a impressão naquela reunião que cada um nós entendeu uma coisa diferente (Tati – Tá). Eu tive essa impressão, por exemplo, que nós fomos, no começo a gente ia atrás do 'caipira paulista', que seria o nosso tema (Suca – É). Aí depois me pareceu naquela reunião que o 'caipira paulista' já não mais era o tema geral, que era a festa junina com todos os seus elementos, e a hora que a gente abre pra todos os seus elementos vão vir todos os seus elementos, né, no caso do Alex, inclusive, ele foi direto pra parte gráfica (Tati – Uhum), que é uma coisa que ele gosta né, que tem uma averbação, que tem um significado maior pra ele e ali ele caminhou. Eu fui atrás daquilo que os meus alunos traziam de conhecimento, porque eu tinha tido uma reunião e a Marcia ia trabalhar barracas e tal. Então, cada um de nós é... dava... a sua maneira a mesma proposta. (Suca – Uhum)

Tati – Porque eles fazem um arquivo definido limite, entendeu?

Suca – Uhum

Débora – (bem baixinho) Depois vai conseguir editar essas paradas todas, né?

Suca – Vai, vai, a super Tati. (risos)

Débora – Eu desconcentro quando tem uma parada assim. (risos da Tati)

Então, e aí, eu acho que faltou nós nos organizarmos nos horários, porque eu me lembro de que além da gente combinar: ah o tema vai ser esse, o material vai ser esse, tal e coisa. É... segunda-

feira, quem vai estar? Tal, tal e tal, então segunda-feira vamos começar juntos, aonde? Naquele espaço lá de baixo, as mesas postas, faltou, nós não demos o tempo de organizar isso... o funcionamento dessas aulas, que é o que a gente fazia (Todas concordam), segunda então, primeiro horário, tal quem com quem? Ah, então eu já nem subo, eu fico aqui embaixo, ó (Suca – Uhum), já agiliza, então acho que aí, a hora que não começou a coisa a acontecer a partir do primeiro momento a coisa acontecendo juntos, ela foi se espalhando. E quando eu vi cada um fez no seu momento, por um caminho, com introduções diferentes de power point, buscando né, cada um a maneira dos seus alunos de verem a festa e tal, então eu acho que aí pulverizou e nós ficamos cada um, realmente, a gente só via o trabalho sendo feito do outro quando olhava (Tati – É), né, o grupo trabalhando.

Tati – Estávamos simultaneamente fazendo a mesma coisa, mas não juntos.

Débora – Mas não juntos, acho que foi o momento que nós menos trabalhamos juntos.

Tati – Foi uma coisa de organização nossa.

Débora – Eu acho que foi, faltou um cuidado com esse olhar, aquela reunião de que ficou um pouco... nós nos preocupamos com outras coisas, tinha outras pautas, talvez mais urgência, não sei. Faltou focar, ah, essa é a festa junina, então isso, isso e isso, a data é essa. O que eu, por exemplo, sempre... até propostas de desenho a gente fazia terceiro com quarto, quarto com quinto, terceiro, quarto e quinto, era super gostoso, assim, eu acho uma... uma riqueza de uma... uma experiência, né, um momento ótimo pra eles, entre os alunos maiores e menores e tal. E eu acho que a gente não pode perder isso, eu considero super importante, né. Eu senti realmente que foi assim, abriu.

Tati – Tem que ser um lugar que eu acho que poderia... ser mais aproveitado, desse interséries, já que somos um ciclo grande e a gente está no mesmo espaço e muitas vezes ao mesmo tempo (Débora – Uhum). Quarta-feira, por exemplo, é um dia que nos dois horários, três (Débora fala junto) né (Suca – Uhum), e do quinto ano explicar como que faz a vela pro quarto (Suca – Uhum), personificar na figura do professor ----- (Débora – Exatamente!), acho que tem várias, acho que é um campo de alguma melhora tá subutilizado (Suca – Uhum), a gente poderia aproveitar mais essa circulação de resultados, essas investigações.

Débora – É isso aí que tá no meu ponto de vista, depende só de um olhar. Naquela reunião, esse momento é para decidir isso, ponto. Resolveu? -----acontece, porque se a gente funcionou, né. Ter essa, estar atento a isso e naquele momento resolver e que todos concordem, que é isso mesmo que cabe, né, nos horários de cada um e tal, depois é só uma questão de, uma abstração nossa, eu acho. (risos)

Suca – Uhum.

Tati – talvez esse seja objetivo geral do... do aprendizado, né, de que o conhecimento pela troca entre sujeitos (Débora – Uhum) e é de promover essa troca de várias maneiras, por exemplo, nesse interséries, seria uma atividade que dá volta a isso, que dá materialidade, transforma em aula essa... Ok! ---- vão aprender comigo, quem vai te ensinar (tosse),

Débora – Eu acho que o significado do aluno aprender com outro aluno é muito interessante, né?!

Tati – Que mais?

Suca – Quer acrescentar?

Débora – A hora que perguntou nas... o que que retiraria ao invés de retirar e a gente colocou os acréscimos, né, desde a pergunta....

Suca – É, sim, sim, foi, foi.

Tati – Talvez perguntar o que pode ser alterado, retirado ou apresentado, se já...

Suca – Já na mesma pergunta né,

Débora – É.

Tati – Sim, o que a gente alteraria né. E acho que na anterior, da instituição, todas essas entram aí também né.

(Todas concordam)

Suca – Mais alguma coisa, de tempo de reunião, de contato né.

Tati – Eu tenho a vontade de ver a escola mais habitada pelas coisas que a gente faz, acho que tá muito ali no ateliê, eu tenho de vontade de tomar posse, assim, dos outros espaços, né.

Débora – Aí é uma questão também que com o tempo foi repensada, porque era a questão dos horários, de montagem de exposições... Isso é uma coisa que foi também, não sei se está melhor ou se está pior, está diferente, né... Então nós tínhamos realmente mais tempo de ficar montando as exposições, aí é por questão de carga horária, de... uma coisa institucional também que eu acho que pode ser revista entre nós, e depois colocada novamente pra instituição para repensar que nós tivéssemos um... um tempo ali mensal pra lançar uma coisa por série ou bi ou trimestral (Tati – Mas sabe o que que eu acho, Débora...) pelo menos, mas que isso fosse colocado como um elemento a ser visto sempre. Ah, vocês então terão um tempo trimestral por série pra uma exposição com o tempo para montagem, eu acho que falta também...

Tati – Eu acho que a montagem, a gente deveria fazer na aula com eles.

Débora – Com eles. Mas digo a montagem lá fora, a exposição lá fora, isso é uma coisa que a instituição tem que ter o espaço, nós temos que ter o tempo, né, a instituição tem que saber desse nosso tempo, né, valorizar esse tempo pra que a coisa seja fluida, seja natural, eu acho, tá um pouco truncado isso aí.

Tati – Outras que eu vivi, assim que, davam alguma solução, por exemplo, tinha, em um dos lugares que eu trabalhei uns biombos. E a montagem dos trabalhos bidimensionais no biombo era feita em aula. (Débora – Uhum) Então, ah, vou colocar o meu ali, com a etiqueta, e fazia etiqueta, os alunos faziam etiqueta de identificação e iam colocar. Aí o outro aluno ia por, ah, mas não ficou bom, vamos mudar. Aí eles mesmos iam compondo (Débora – É) e isso fazia parte, é currículo, pra mim (Débora – É, curadoria né), ou um outro que eram móveis que ficavam pendurados numa área X. A gente reservava um funcionário da escola com a escada, então o pedido era: funcionário X mais escada (Débora – Hum) no dia tal em tal horário. Aí os alunos levavam o móvel e

ajudavam ele pendurar, no horário de aula, então cada sala ia montando ao longo da semana no horário de aula a exposição num lugar...

Débora – Um olhar mais simples, com menos aquela estrutura maior e que também...

Tati – Né, não, mas, às vezes eram bem sofisticados, assim, que, acho que precisa preparar X coisa pra montagem, vamos preparar? Aí preparava em sala com os alunos (Débora – Com os alunos) e eles levavam no dia. Então acho que isso pode ser uma coisa legal (Débora – Uhum) de abarcar na aula, por exemplo, já que forma um conteúdo (risos) o jeito que foi também é lugar de...

Débora – Lógico, com certeza!

Tati – Então algumas atividades que eu fazia nesse sentido, assim, eram um pouco maior, eram turmas de sétimo ano. A gente tinha feito uma modelagem mimética pra trabalhar o que era mimético e o que era simbólico, e aí eram elementos e eu simulei a montagem em sala da aula, antes de ver a montagem, foi um funcionário aqui da escola que fez, né (Débora – Uhum), eu supervisionando, mas o jeito que ia ficar eu fiz em uma aula, falei, gente, agora esses trabalhos a gente vai expor, como? Ah, se colocar tudo junto, o quê que comunica? Se colocar em roda, o que que comunica? Se fizer um X com eles o que... Aí a gente decidiu, e depois eu fotografei e a gente fez a montagem no lugar, numa virada de fim de tarde pro outro ver de manhã (Suca – Uhum).

Essa é uma coisa que eu acrescentaria, eu acho.

Débora – Alunos um pouco maiores que foram, no caso.

Tati – Pra essa conversa, fizemos uma coisa meio 'mínimo', assim, a gente -----

Débora – Ah, tá!

Tati – Mas no fundamental um... as professoras do fundamental um dessa escola faziam com eles (Débora – Uhum), né, móveis, biombos, era conteúdo de... "Ah, mas vai fazer a montagem? É, hoje é a montagem". Vamos pensar como é que é esse negócio, se coloca no chão, coloca no banquinho, coloca no biombo, coloca pendurado, ah, mas atrás, sabe, e são várias questões da área.

Débora – Nossa, é... é super importante também trabalhar essa... A valorização do próprio trabalho deles, a não ser, né, além do processo do criar, do fazer e tal, como eu gostaria de apresentar, como eu gostaria que os outros vissem, né.

Tati – Sim, sim. Acho que é isso.

Suca – Uhum. A última pergunta que não é uma pergunta, é... não, é uma pergunta (risos): que imagem vocês trariam pra representar esse projeto, assim, se vem alguma, ah, um símbolo, que imagem que representa esse projeto? **Dá? Risos**

Silêncio e respiração

Débora – É que é tanta coisa... tem que fazer -----

Tati – Eu... alguma coisa da ordem das preciosidades. Achei que é um projeto precioso. Um projeto que tenho medo... pela... é... resistência que ele é, de não ser compreendido, eu tenho medo... e .. então assim, ele é forte e frágil.

Suca – Uhum

Tati – Não sei que imagem, mas assim esse é o desenho que eu vejo, né, que tem uma defesa de alguma coisa que tende a não ser valorizada ou vista no contexto nacional brasileiro (risos), é, na questão do nosso contexto, que se por um lado alguns lugares subvertem e algumas falas, né, aparece mais do que há dez anos atrás, quinze anos atrás... Defesas disso, então, sei lá, ----- como fala, questão da criatividade, fala da escola que doutrinária, ali aparece uma... é... verbalizar na defesa... que na prática... se usa, ou se lança nome de muitos pretextos pra não endossar. Então em vez de ir em um lugar assim, a senhora não entende, também não quer entender, então isso -----né, um pouco disso aí também, então, quando você fala que um dos motivos do teu mestrado é conseguir fazer a defesa, né, isso é muito bom (risos). Porque minha dúvida sempre foi: não é possível que não vejam, mas se não veem aonde ----, será que é uma questão de comunicação, será que é questão da forma da linguagem, será que é um contexto social que... cartesiano e racional... e que não tem possibilidade mesmo, não consegue ver o porque não tá dentro, e ainda assim será que eu não conseguiria ser criativa o suficiente pra conseguir fazer ser escutada? Então, me identifico muito, na verdade é o que eu sempre desejei poder fazer e é o que eu sempre acreditei, mas, por outro lado, sempre também tentei essas incompreensões, né... (Suca – Uhum) Então tem uma força, tem uma atualidade que ainda admite... uma atualidade de especialista, né, uma atualidade que mesmo dentro do campo em função, inclusive, da instituição da qual a pessoa vem, não pensa assim, mesmo sendo da área, né. Então já convivi com vários educadores que não concordam né, que discordariam (Suca – Uhum). Então mesmo entre os especialistas da área tem divergência e em função da instituição da qual o pessoal, né, esse educador é formado, fica mais evidente ainda (Suca – Uhum). Então dentro do nosso campo de especialistas já tem divergência, e da gente pra fora alguma coisa acontece que é muito difícil de conseguir atingir, né (Suca- uhum). E... então, só voltando: qual é a habilidade dessa comunicação? Ou será que a linguagem dessa comunicação, será que é longe demais a pessoa não ter (risos) conseguir ligar aquilo que a gente tá falando em qualquer experiência efetiva? Então, assim, a melhor maneira de uma formação é fazer sentir? É fazer sentir? Porque daí fala, 'bom, hum, então é isso que ela tá falando!' Porque eu acredito que tem gente que nunca tenha vivenciado dessa maneira poética, viva, ou que essa tenha ficado muito pra baixo do tapete, já não consegue acessar ou relacionar isso no campo da educação, né, entre, que vem da pedagogia. Mas assim, aí fico decepcionada por um lado e por outro lado, desejando ser muito criativa (risos) pra falar: 'não é possível, que eu não vejo, não é possível que eu não tenha competência pra conseguir falar e pra fazer entender, assim, com respeito'. Então.. é, esse projeto por ter essa característica aí, eu acho que ele tem uma força e uma fragilidade, tipo, ----- (risos)

Débora – Eu acho que é uma questão, que eu acho que ela já colocou aqui né, da importância dela. Aí eu penso assim, esse eu fosse imaginar uma imagem mesmo, literalmente uma imagem (Suca – Uhum). Então eu me imagino no alto de algum lugar, que pra chegar lá foi um caminho em que eu... um longo caminho pra mim e nesse caminho eu fui encontrando crianças, no começo eu encontrei adolescentes, fiquei um tanto com adolescentes, depois eu fiquei mais com as crianças e

aí eu tô no alto desse lugar com essas crianças em volta de mim, e aí tem um horizonte enorme assim. Aí eu pergunto pra, o que vocês estão vendo? Eu pergunto pra essas crianças, aí alguns veem o rio que tá embaixo, alguns estão vendo que tem uma ponte naquele rio, aí tem o outro tá olhando pro outro lado, não tá vendo nem paisagem, nem rio e nem coisa nenhuma, ele tá olhando uma coisa que ficou... que está atrás (Tati – Uhum), que é o que ele enxerga. E aí eu vou dizer: o quê que vocês estão vendo? Então, as respostas todas, até que esse aluno que estava olhando pra trás, de repente ele fala: Tá, mas aqui atrás também tem uma coisa muito legal! E faz todo mundo olhar pra trás, e todos nós olhamos pra trás pra ver aquilo que ele viu. Aí cada um vai ver as cores, vai ver detalhes, vai ver e tal. E eu tô lá simplesmente pra mostrar pra eles isso, eu fiz o caminho e aí alguém pergunta pra mim: O quê que tu tá vendo, Débora, disse tudo? E aí eu também digo pra eles: Ah, eu tô vendo um céu azul que eu gosto; aquela nuvem que tem aquela forma e tal e eles começam também a enxergar o que eu tô enxergando e eu vejo aquilo que eles estão vendo, até que a gente chega a uma conclusão de que nós estamos vendo um monte de coisas dentro do mesmo, nós estamos no mesmo lugar, cada um tendo o seu olhar daquilo e também até aprendendo a olhar coisas que a gente nem imaginou que teria, que é esse aluno que olhou pra trás, né. Então eu acho que essa imagem e quando eu volto esse caminho com eles, quando eu retomo esse caminho de volta, eu acho que eles aprenderam um monte nessa subida, né, nesse caminho, lá em cima, eles trocaram bastante naquele espaço entre eles, eles aprenderam com o olhar diferente e que daí eles podem seguir quando chegar lá no final do caminho e podem ter vários, né, que talvez eu nunca mais encontre com eles, que eles vão embora fazer a vida deles. Às vezes a gente reencontra e fica super curiosa, encontrar um aluno é tão bom! A primeira coisa que pergunta é: Você tá fazendo o quê e onde? (Tati – Uhum) Ah, eu tô nas humanas, tô no cinema, eu tô não sei que lá (risos) e quando tem a ver com a nossa área, eu já digo: Ah, ó, tá vendo, influência nossa, que coisa boa! Eu quis fazer parte das histórias deles, então, pra mim a imagem do nosso trabalho é caminhar com eles e expandir esse olhar de mundo né, respeitando o olhar de cada um deles, aprendendo com o olhar de todos. É claro que o ideal seria que, dentro do espaço que a gente trabalha com esses alunos, todos tivessem, merecem, mas tivessem a oportunidade de também ganhar com isso. Mas, às vezes eu penso: Bom, se cabe a mim ser professora, ser arte educadora, vou fazer o melhor como arte educadora para os meus alunos, já que o contexto, até agora, não se mostrou favorável que eu possa fazer isso por outros (Tati – Uhum). Gostaria muito, gostaria demais, porque eu acho que, como eu falei, o atingido positivamente no final seriam os alunos novamente, mas, parece que as coisas não são tão simples, sou muito a favor de colocar, concordo plenamente com tudo que você colocou. Mas aí eu penso: Bom, então eu vou fazer o máximo que eu puder, com toda a minha energia, todo o meu envolvimento com a área, todo o meu olhar, todo o meu respeito com aqueles que eu quero que talvez se tornem adultos com um olhar mais apurado do mundo, mais estético, né (Tati – Uhum), vou fazer esse papel. Então eu acho que a nossa área faz isso com competência, com sensibilidade, com amor, porque a gente ama, é, né? A gente não faz aquilo... não tem como não

## ANEXO

amar, dar aula de arte eu acho que tem que ter amor, não tem como você não por amor nessa história impossível, não sei quem é que consegue dar aula de arte sem por amor, na minha cabeça não cabe, talvez pelo que eu sinto, né, mas, que a nossa equipe trabalha desse jeito. Então eu sinto esse caminho, de chegar a um lugar, ampliar esse olhar, voltar e depois tempo, né, o tempo vai distribuindo esses olhares pelo mundo, eu sinto assim.

Suca – Bom, obrigada, eu acho que vai ajudar muito na pesquisa tudo o que foi falado aqui e se depois eu quiser perguntar mais, eu vou chamar vocês (risos). Acho que é isso.

Tati – Tá ótimo.

Suca – Obrigada! Aí onde é o stop aqui, isso.



minar e assim inverter a situação. Nesta vivência de intensidade de forças é que ocorre o aprendizado : é saber que a intenção pode

mudar no meio do caminho, que é preciso respeitar as propriedades do material ( o outro ) para executar o que se quer ou que aquele material não é o apropriado para o que se quer expressar.

É também descobrir suas intimidades, que existem e não os limites, que a relação pode ser mais forte que a intenção ou vice e verso, que as propriedades variam conforme a intenção, ou seja que as descobertas de relações são inúmeras e que é possível recriar sempre.

Para proporcionar todas estas descobertas, propomos na oficina que a criança lide com os materiais os mais diversos possíveis. A interferência que faz nêles varia conforme a idade e o grau de experiência obtido em anos anteriores, acrescido pela experiência vivida por seus pares e pelo professor.

O ensino de técnicas específicas cabe ser ensinado como um acúmulo de experiência, que auxilia a criança a superar impasses produzidos na relação material-intenção, oferecendo-lhe melhores condições de realização de seus projetos.

Outro fator importante, que contribui para o desenvolvimento da criação é a relação entre sua intenção e os seus sentidos, em artes plásticas principalmente o olhar. Aguçar a curiosidade e fazer com que a criança se aproprie do que vê, é indispensável ao seu crescimento. É na relação com as pessoas, materiais, com a natureza, com tudo que a cerca, que surge a necessidade de criar, ou seja entender o mundo à sua própria maneira e assim reinventá-lo.

Neste trabalho de oficina observo tres tipos de intenção. A primeira é criar um brinquedo, algo que tenha uma utilidade, que ela ou alguém possa fazer uso : espadas, carros, bonecos, xícaras, casas, vasos... A segunda intenção é puramente experimental: misturas com tinta, fogo, água, vela. Nesta situação o processo e o produto acontecem ao mesmo tempo. A terceira é quando a criança tem interesses estéticos, sem uso específico: desenho, escultura, pintura, xilogravura. Estes tres tipos de intenção permeiam, simultaneamente todo o trabalho de criação, com intensidades diferentes nas tres séries com as quais trabalhamos.

Na segunda série é frequente a experimentação. Um medir forças entre o material e a criança: até onde é capaz de atuar. Ao desenhar deixa sua imaginação correr. Na pintura as manchas e cores fazem parte da experimentação sem a preocupação com o produto.

Na segunda série o papel do professor é de instigar esta experiência. Propor tamanhos diferentes de papeis, colagens e construções, técnicas de transformação dos materiais : gesso, barro, tinta fogo (comidas, experiências com água) Aguçar o mais que puder esta curiosidade em perceber o mundo e que é possível transformá-lo. Por isso o medir o medir forças, a brincadeira do cabo de guerra. Esta curiosidade deve ser unida à alegria, juntar o prazer ao fazer.

Na terceira-série, instigado bem o prazer, a experiência, as crianças começam a interessar-se em realizar um bom produto, ficam mais críticos em relação a sua produção. Neste momento o professor tem um papel fundamental: de mostrar que são capazes e de que é possível realizarem seus projetos. É possível através de técnicas mais elaboradas, que devem ser transmitidas a partir da necessidade da produção, pois do contrário seria ensinar no vazio.

Na quarta-série a vontade de saber mais esta sempre presente. Os trabalhos são bem próximos ao projeto inicial e a facilidade com que os realiza surpreende a eles mesmos. Acontece um aprimoramento do trabalho e cabe ao professor aprofundá-lo. É hora de ligar sua

própria criação a outros grupos : fazer exposições dentro da escola, visitar museus, exposições, começar a entrar em contato com o trabalho de outros artistas.

É necessário o aprofundamento de todos estes pontos levantados neste texto, mas acredito e espero que possa servir de base para o desenvolvimento e melhor caracterização da área na escola.

agosto 87 - suca.

- ( 1 ) - Everard M. Upjohn, Paul S. Wingert, Jane G. Mahler-  
História Mundial da Arte
- ( 2 ) - Herbert Read - A Redenção do Robô
- ( 3 ) - - A Fraternidade de Anjos e de Homens  
Hodson Geoffrey-
- ( 4 ) - Carl Jung - O homem e seus símbolos
- ( 5 ) - Herbert Read - A Redenção do Robô

. . .

### 3- anexo 1 : CARACTERIZAÇÃO DAS SÉRIES

#### 2ª SÉRIE -

##### A - Relação dos materiais e instrumentos disponíveis:

- argila e instrumentos adequados ( rolo de macarrão, estecas, água, esponjas, panos, régua, espátula, palitos, jornal)
- gesso - água, colher, copo-medida
- vela, fósforo
- sucatas ( potes, potinhos, embalagens, panos, caixas, contas, peças de jogo ...)
- arame, cola, fita crepe, fita gomada, barbante, agulha, linha, palitos
- lapis preto (densidades variadas ), lapis de cor, lapis de cera, canetas hidrográficas
- papeis - cartolina, sulfite, papel branco ( tamanhos variados), papel espelho, papel craft, papel de seda , papel celofane.
- madeira e instrumentos adequados ( serrote, martelo, moesa, pregos, garras, esquadro, alicates, furadeira, lixas, grossa )
- pirógrafo
- fogo ( lugar próprio, jornal, fósforo e lenha)

##### B - estratégias e técnicas

- argila : as crianças já conhecem o material, mas não todos os instrumentos que utilizamos. É feita uma normalização coletiva no começo do ano. Introdução do espaço e o que contém. Para que servem os instrumentos e técnicas especiais, este conteúdo é dado na medida que o trabalho individual vai se desenrolando. Como todos acabam procurando este material, todos obtêm estas informações, garantidas pelo professor.  
Aprendem a "costurar" a argila ( ex.: maneira de sustentar uma parede à base ou à outra parede, alças...); a técnica de cavar ( a partir do todo, ir retirando o que não se quer); a técnica da "minhoca"; a técnica de placa, esta técnica requer mais ajuda do professor na segunda-série; aprendem a trabalhar a argila para deixá-la bem maleável para a execução do trabalho.  
os temas mais comuns ao trabalhar com a argila são os bonecos, animais, casas para navas ou bonecos, móveis para casinhas, presentes (potes, bolos, doces , cinzeiros)
- gesso : o gesso é introduzido coletivamente. É dado à criança a quantidade necessária para que este se solidifique : fórmula ( 1 copo de água para um copo de gesso). Despejam a mistura em um molde , que depois é retirado da forma. O professor chama a atenção para a textura, temperatura e o tempo de execução. O gesso absorve a textura do molde, muda de temperatura ao ser misturado à água, tem que ser colocado rapidamente no molde pois do contrário seca, não sendo possível a execução do trabalho.  
Depois desta etapa as crianças aprendem a utilizar outros moldes: sucatas ou argila. Como construí-los, vedação dos

moldes, passar sabão para o gesso não grudar na forma, como desmontar os moldes.

Passam então a fazer experiências com negativo e positivo, por exemplo: escrita, cinzeiro...

Foi introduzida este ano uma nova regra: não se pode engessar mais o braço e a perna. Percebeu-se que estava acontecendo um desperdício de material, não levando a nenhum resultado construtivo a não ser o de "matar a vontade" das crianças. Ficou combinado que quando sobrasse um pouco do gesso, seria permitido engessar o dedo.

- vela A introdução da vela é feita coletivamente, é dado um copinho e uma vela para cada criança. Pingam a vela no copo, depois de fria, retiram-na do molde. Após esta etapa as crianças aprendem outros tipos de molde: sucata, argila e gesso. Como fazer uma nova vela, colocação do pavio. Usar a vela para desenho, pingar a vela em imagens de jornal (vela transparente) e retirar a imagem. Derreter a vela no fogo (em panela), para derramá-la no molde. Esta técnica deve ser feita com muito cuidado e com a presença constante do professor. O lidar com a vela proporciona um clima de cooperação na oficina: um acende a sua vela na vela do outro, um cuida do outro (evitar que se queimem, olham se alguém vai esbarrar na vela, comparam os tamanhos, redistribuem as velas entre eles para trocar de cor, trocam as descobertas.

- sucatas : Também a sucata é introduzida no começo do ano coletivamente: o espaço, o que contém, regras de uso (não desperdício, não levar sucata sem transformá-la). Basicamente o que as sucatas requerem como técnica, são as maneiras de se agregarem para construir o projeto. Elas podem ser relacionadas a todos os outros materiais e instrumentos que existem na oficina, ou entre elas mesmas. Ao remexer a caixa de sucatas, as crianças vão recriando e construindo suas imagens. Podem "perder" horas neste remexer, trocando idéias entre seus pares, dividindo o que encontram. Daí vão colar na nave de madeira, construir a casa das bonecas, por vasinho, cortina, montar um jogo com as peças que encontraram.

- arame, cola, ... materiais e instrumentos que possibilitam a construção do projeto e agregar as partes deste.

- madeira : A madeira e seus instrumentos é introduzida com uma normalização no começo do ano. Introdução do espaço, o que contém, regras de uso. Na marcenaria não existem exatamente técnicas, mas sim "macetes" que facilitam o trabalho. Quero pregar o prego sem que apareça sua cabeça, como fazer uma roda rodar, um picolé de madeira, serrar uma madeira enorme, como enfrentar todos estes desafios? A madeira não é tão acolhedora quanto a argila ou a tinta. Ela exige, por ser mais resistente, outro tipo de relação material-intenção. A intenção não flui através dos dedos e do olhar, é necessário que passe pelo raciocínio para construir o que se quer. O professor e o aluno exercitam este raciocínio lançando perguntas, ora o professor, ora a criança, percebendo e reinventando, maneiras de serrar, uso da morsa, da garra, como segurar o martelo ao pregar, medir o tamanho do prego em relação às madeiras, medir as partes para construir o todo, lixar a madeira para dar o acabamento, pintar, envernizar.

- fogo: O fogo é introduzido coletivamente, com todos seus perigos e regras. É introduzido como um momento de transformação e não de destruição. O professor deve estar constantemente ao lado das crianças quando estão junto ao fogo, instruindo na montagem da fogueira, para evitar a fumaça, colocar jornal - só uma folha, não colocar sucatas (fumaça tóxica, desperdício

de material), não tirar a madeira do fogo. Os limites devem ser bem claros em relação ao fogo, como também as punições. As crianças em geral usam o fogo com alguma função: a primeira atividade com o fogo é introduzida pelo professor, fazem a massa de pão, assam e comem.

Esta atividade propicia uma cooperação entre as crianças que dividem naturalmente as tarefas. Uns alimentam o fogo, outros fazem a massa, outros cuidam de assá-la e por fim, dividem o produto igualmente (não sempre sem conflitos)

Além do pão, fazem brigadeiro, pizza, batata assada e outras invenções culinárias e "poções mágicas".

- pirógrafo : o pirógrafo é introduzido coletivamente no segundo semestre, pois no início do ano as crianças tem vontade de trabalhar, mas o receio de se queimarem é maior.

- desenho : o trabalho de desenho vem continuando neste segundo semestre mais centrado no desenho de observação.

As crianças tem saído na areia para desenhar, proposta única. O professor chama a atenção para as texturas das folhas e de tudo o que vêem, mostrando que existem muitas maneiras de representar o que se vê, pois o que se vê também é de muitas maneiras.

Esta experiência será apresentada em uma exposição nos painéis dos corredores, no começo de dezembro.

## C-TEATRO

duas experiências : 1-interferência nas situações  
2-interferência no espaço

### 1- interferência nas situações

As crianças da segunda série nunca tiveram uma sala de teatro com essa e por isso a passagem deve ser feita devagar.

No primeiro tempo, mais ou menos dois meses, o teatro funciona como um espaço de fantasia, de exploração das possibilidades do lugar e o que ele contém. (fantasias, luzes, maquiagem, divisórias)

No começo dividem-se em pequenos grupos, cada um no seu canto. Lidam com a luz, ou só o escuro ou só o claro, dia e noite.

O professor atua nas situações com o objetivo de integrar o grupo. Por exemplo: esta acontecendo um cabelereiro, uma loja...o professor sugere de um visitar o outro :-Você já cortou o cabelo?

Em um segundo tempo, antes de começar a trabalhar, é perguntado às crianças do que vão brincar? Surgem as idéias e o professor ajuda nesta organização. Este é um processo lento. Quais são os personagens? Na lousa vai colocando as etapas e o professor funciona como um narrador, pontuando as cenas. Mostra a relação do tempo, ajudando-os a chegar a uma história com começo, meio e fim.

Pela dificuldade de organização é preciso interferir nas situações se for necessário até entrar como personagem, para ajudar na integração do grupo. Se falam ao mesmo tempo e a confusão é geral, o professor interrompe a atividade, conversando com as crianças e dando o retorno do que está acontecendo. A avaliação é constante.

Apresentar para os outros grupos é um momento importante, propicia a desinibição do grupo. Antes de apresentar o trabalho, mostram ao professor, avaliam com ele e chegam a conclusão se devem ou não fazer a apresentação.

### 2- interferência no espaço ( César 1986 )

No princípio o teatro era uma brincadeira confusa. O caminho para introduzir a organização foi através da interferência no espaço.

Primeiro o espaço nu, depois aos poucos introduzindo cada elemento

do teatro, por exemplo : a luz, como ela pode entrar na história? O que a luz modifica ? O espaço, como caracterizá-lo? Estou no barco, como fazer os que assistem, entenderem onde estou? Os personagens, para ser um Capitão Gancho, o que preciso para ser entendido como tal?

No fim do segundo semestre dividiu a classe em sub-grupos, cada grupo com quatro crianças no máximo. Foi combinado que teriam um tempo para se organizarem e ensaiarem o que inventaram. Depois apresentariam para a outra metade da classe.

O professor ajudava na montagem do texto, mas mais centrado na ocupação do espaço. As crianças que não queriam participar, a única regra era de que permanecessem na sala. Com o envolvimento, acabava participando.

Como não interferia nas situações, as crianças terminavam o teatro no tempo certo e o professor acabava com a brincadeira.

Percebeu que este processo necessitava mais tempo para cada etapa : combinar, ensaiar, apresentar ; isto em relação à história. Mas vê que o domínio dos elementos do teatro, interferências na ocupação do espaço, foi satisfatório, retomando-os este ano na terceira série.

METAS PARA 1988

Para 1988 ,se conseguirmos,pretendemos começar o ano,com as expectativas de cada série já organizadas,sistematizando o trabalho com os diferentes materiais e dando maior clareza na sua sequência.

Pretendemos ,também,deixar organizadas as saídas e exposições que deverão ocorrer no próximo ano.

Fica para 88 ,como meta,as discussões sobre avaliação,o aprofundamento daquelas já ocorridas neste ano e a continuação de leituras.Tambem para o ano que vem cabem as mudanças de estratégias,suas experimentações e futuras avaliações.

Temos como meta de leitura os seguintes textos (e outros que possam surgir):

- a esquizo do olhar -Lacan ,Seminário 11 (já contatamos com uma pessoa para nos ajudar nesta leitura)
- O olho e o espírito -Merleau Ponty
- A dúvida de Cézanne - " W " " "
- A redenção do Robô - Herbert Read
- O desenho Infantil- Luquet
- Relatório das Oficinas de Artes Plásticas-Escola da Vila-Yara Carmona,Rosa Iavelberg
- Educação pela Arte -Herbert Read
- O desenho infantil- Florence de Meridieu
- O espaço do desenho-A educação do Educador -Ana Angélica Albano Moreira
- O homem e seus Símbolos- "A Simbologia nas Artes Plásticas C. Jung
- A Psicanálise do Fogo - G. Bachelard

Estamos também comprando,para o próximo ano, materiais e livros que possibilitem um aprimoramento maior do trabalho das crianças.Tendo em vista acreditarmos serem esta crianças capazes de um produto mais elaborado,indicando assim uma exigência diferente por parte da equipe em relação ao trabalho que fazíamos anteriormente.

Talvez sejam metas além de nossas possibilidades de tempo,mas vamos correr atrás delas.

Suca  
novembro 1987



PRIMEIRO SEMESTRE

Levantamento das discussões ocorridas (pela equipe de artes)  
1º semestre , 1987 , nível II

- organização de materiais , início de aula, levantamento de pontos de discussão para o ano ( 1 reunião)
- critérios para substituição de especialistas , elaboração de texto ( 1 )
- material (1)
- sobre desenho : vontades , planos de ação, execuções dos planos, fechamento , texto ( 1 )
- sobre o antigo conselho ( prof.,aux.,OE,especialistas), falta de espaço para passagem de dados (1)
- sobre o conselho ( da nova estrutura ) (1/2)
- boletim , elaboração da proposta (2)
- avaliação (1)
- 
- informes, problemas de funcionamento, materiais , filme NIII

o . . o

1- DESENHO :

as primeiras perguntas : como sistematizar ?  
 pouco tempo de oficina, como não romper o que já temos ?  
 como criar o hábito ?

sugestões : variar o repertório  
 sair para desenhar .  
 ver a produção  
 juntar com a 5ª área  
 visitar museus

em que momentos em classe o desenho vem sendo utilizado e como e para que ?  
 dividir os espaços na oficina ?

resolvemos de imediato :

- introduzir a mesa de desenho dentro da sala (aproximar para criar o hábito )
- diversificar o material , lápis e papeis ( HB; 2B, 4B e 5B )
- sair para desenhar (4º)
- conversar sobre os desenhos em classe (2º)
- conversar sobre as produções com as crianças
- levantamento das atividades de desenho nas outras áreas

caminho - introduz, faz, avalia, fundamenta, introduz...

Relatos dos grupos-série : uso do desenho (abril 87)

2ª série : est. sociais - album de fam.  
 portugues - descrição de personagens  
 ciencias - desenho de observação



as crianças tem um caderno de desenho livre. Os professores gostariam de saber mais sobre desenho, aprofundar o ver, trabalhar mais em classe.

Propõem dos adultos passarem pela mesma experiência.

4ª série + relataram que existe pouco horário para desenhar em classe.

Shu propos saídas a museus ou para desenhar

3ª série : não conversaram sobre isso

Como foi a introdução prática do desenho nas séries, relato dos professores :

2ª série : como início de trabalho, Celina propos às crianças de olharem, entre si os albuns de família que elas vêm fazendo na classe.

Relato da experiência da 2ª série : Celina

1- introdução da mesa de desenho

2- trouxeram os albuns de família :

primeiro grupo , viram juntos, houve dispersão mas gostaram

segundo grupo- distribuiu os albuns aleatoriamente, foram permitidas tres trocas de albuns ( evitar a dispersão)

Os comentários para um começo de falar do que viam, foram sobre pequenos e grandes, cor ou não, detalhes ou não.

a valorização ao trabalho de desenho vem fazendo as crianças desenharem mais

continuou a ver os albuns de outras turmas. Apareceram <sup>diferenças</sup> quantidade de de desenhos feitos e também na qualidade. Parece que depende do encaminhamento das propostas.

3ª série : César colocou que continua com a estratégia de avaliar os trabalhos do grupo junto às crianças a cada início de aula. Avalia que quando introduziu esta sistemática na 2ª série (1986 ) foi muito severo em relação às regras e às suas convicções, não enxergando a necessidade do grupo. Foi difícil conciliar e hoje consegue perceber o porque disso.

Nessas conversas de linha tem estado atento aos desenhos. Introduziu a mesa de desenho dentro da sala de oficina e os novos lápis.

4ª série : Shu contou da relexão que vem tendo sobre o desenho. Falou da mesa de desenho. Comparou o trabalho dos alunos aos que viu de outros países (curso de pós ) , enfatizando a qualidade destes.

Mostrou que o trabalho de desenho será mais exigido, para o resultado plástico ter crescimento.

Pensa que deve ser passado ao aluno um vocabulário específico da área, ajudando o aluno a ter mais clareza na avaliação. A avaliação deve ser introduzida conforme a necessidade.

Na prática ia começar a sair com as crianças para desenhar na praça.

Concluimos a partir dos relatos, que é importante dar um retorno de como as crianças vem trabalhando e o que produzem. Dar às crianças a consciencia de que existe uma linguagem específica da área. Importancia de um olhar o trabalho do outro, para aprenderem entre si. As crianças querem mais do que : bonito, gracinha e outros tipos de elogios.

Desenvolver um repertório individual. Junto a isso introduzir o exercício do desenho de observação (desenvolver a percepção visual)  
 Quando as crianças dizem: Mas não é parecido. E retrucamos: Mas não tem necessidade de ser. Até que ponto entendemos o que elas nos pedem? É preciso conversar com as crianças sobre suas intenções para indicar caminhos e exercícios que as levem a conseguir concretizá-las.

...

Neste primeiro semestre as discussões sobre desenho pararam por aí. Deveremos retomá-las no próximo semestre, aprofundando as características de cada série e criando novas atividades para o desenvolvimento do desenho de nossas crianças.

## 2-BOLETIM : conclusões, proposta

o boletim será por grupo-aula  
 portanto 10 boletins por série

deverá conter :

sobre a dinâmica do grupo : como lidam com o espaço

como circulam

dando o retorno às crianças  
 do momento c/ um todo

relações - material , pessoas

frisando os acontecimentos do tempo vivido  
 situando dentro do grupo os pequenos grupos  
 especificando a dinâmica nas diferentes salas (oficina e teatro)  
 respeito às regras coletivas  
 histórico detalhado do grupo.  
 metas para o grupo

deverá conter também uma pequena nota individual

o professor deverá estar atento para avaliações coletivas e individuais sistemáticas.

características específicas deste boletim (1º semestre)

2ª série : adaptação, espaço , professor, regras, materiais  
 sobre a vontade de engolir tudo o que vêm pela frente  
 a brincadeira no teatro

4ª série : exigência  
 resposta em relação às exigências, mais fortes neste ano, tanto no teatro como em plástica

3ª série : não foram levantadas

## 3- CRITÉRIOS PARA SUBSTITUIÇÃO DO ESPECIALISTA

- 1- as faltas dos especialistas esporádicas são insubstituíveis
- 2- O professor especialista não deverá repor aula no caso de falta ou feriado ( as exceções ficam por conta dos arranjos entre os professores e especialistas da série)
- 3- Caso o professor especialista deva afastar-se de sua função por um período longo ( viagem ou doença ) será então substituído

- 1- o professor de classe poderá usar a sala de artes na falta do esp.  
 2- para usá-la deverá obedecer determinadas regras:
- A classe deverá vir acompanhada pelo prof. de classe e pelo auxiliar.
  - Quando a classe estiver dividida, cada grupo poderá vir acompanhado ou pela professora de classe ou pelo auxiliar.
  - As seguintes atividades não devem ser desenvolvidas: todo o trabalho que envolva o fogo (vela, pirógrafo, fogão), gesso, xilogravura, papel maché, estilete.
  - O professor deverá estar atento à arrumação final

SALA DE TEATRO : poderá ser usada quando estiver vaga para a determinada série. O quadro de rodízio está sempre fixado na porta do teatro. As fantasias podem ser usadas desde que guardadas após o uso, o mesmo para a maquiagem. A sala só deve ser usada se acompanhada por um professor, se meia classe e por dois se a classe inteira.

. . .

AVALIAÇÃO : primeiro semestre 1987

pontos de avaliação : boletim  
 nossas reuniões- produção, interação  
 ter assessor na área  
 avaliação do trabalho com as crianças  
 espaço de troca de dados  
 metas

nossas reuniões : acontecem dois assuntos distintos a serem desenvolvidos - 1- tocar o trabalho de estruturação da área e 2- questões do dia a dia

nesta avaliação levantamos muitas perguntas, falamos muitas coisas, íamos fazer o fechamento, mas foi marcada uma reunião geral ( de avaliação) no mesmo horário impossibilitando a nossa reunião.

então aí vai o rol de questões :

- como artes pensa na construção do conhecimento? É diferente da visão do resto da escola?
- que conhecimento o professor está passando? que substância?
- a criança de 4ª série tem mais condições de entender um vocabulário plástico, que da 2ª ou da 3ª?
- é possível juntar os textos de português com os do teatro?
- fortalecer o trabalho
- a criança quer a avaliação
- de novo a essência da área
- não temos a garantia do conhecimento estruturado
- trabalhamos o lado interno, é possível passar isso?
- não é importante um calhamaço de cada área, mas um calhamaço de todas juntas.
- temos a oportunidade de produzir nosso próprio planejamento.
- liberdade de atuar não só do especialista como da criança.
- o ato de desenhar : momento de organização do inconsciente, da memória dos sentimentos.
- diferença entre o assessor de artes e os outros.
- estágios, necessidade
- retorno.

. . .

levantamento das discussões ocorridas no 2º semestre  
equipe de artes , nível II , 1987  
(até 5/ 11)

- montagem de treinamento ( 1 )
- avaliação da reunião geral de artes ( 2 )
- saída da Shu , reorganização da equipe , passagem de dados ( 1 1/2 )
- organização do trabalho para o segundo semestre, expectativas de cada série ( 1 )
  - sobre o papel do assessor , esclarecimentos, conversas , definições ( 1 )
  - caracterização da 2ª e 3ª série - teatro ( 1 )
  - caracterização da 2ª e 3ª série - oficina- relato ( 4 )
  - organização de materiais ( 1/2 )
  - organização de saídas, projeções, formatura ( 3 )
  - boletim ( 1/2 )

• • •

1- TREINAMENTO . 4/8/87 roteiro

1. introdução - sobre o porque do encontro  
necessidade do grupo

2. onde estamos - equipe de artes

reuniões 1:30 por semana , tentativa de equilíbrio entre funcionamento e discussões sobre a área  
discutimos no 1º semestre

- a. desenho- introdução prática
- b. boletim
- c. atividades da oficina em relação às outras áreas
- d. questões práticas ( funcionamento, materiais, espaço)

em relação ao desenho , práticas que foram introduzidas na 2ª, 3ª e 4ª série

o desenho voltou para o espaço comum  
material especial

- 2ª- olhar o desenho uns dos outros
- 3ª- começaram a ver os desenhos de classe
- 4ª- saídas na praça

as discussões pretendidas, mas que não houve tempo de discutí-las e estão como metas para a continuação do ano, são: teatro, fogo, reunião de pais , saídas e exposições.

existência da pasta de artes ( aviso )

### 3. da proposta -

A+ o que diferencia o trabalho de artes (oficina) e o trabalho aplicado nas outras áreas?  
para isso entender,  
oque é o processo de criação- o que entendemos por

processo artístico - que visa a criação  
criação como a representação de tudo o que faz parte da  
experiência do homem  
o espírito do homem.  
tudo o que esteja aberto à percepção da criança, que faça parte  
de sua vivência.  
onde ocorre e aflora o inconsciente da criança  
diferentes movimentos. exemplos : o trabalho vai acontecendo  
ou quero fazer uma casa de cachorro.  
querer preservar este espaço individual.

ir comparando com o trabalho em classe aplicado nas outras áreas.  
tarefas pré-estabelecidas, objetivo centrado nas outras áreas.  
objetivos exteriores e interiores.  
o que a mobiliza trabalhar ? sempre tem uma intenção, consciente ou  
não.  
é característica do adulto ou da criança esta capacidade de criar,  
ou seja de representar a relação entre seu mundo interno e o exter-  
no. E o adulto ou a criança tem necessidade de usar esta capacidade.

processo de criação como processo de reflexão. Não a experiência  
pela experiência.  
cria um vocabulário próprio. cria seus elementos de conversa. É uma  
língua própria.  
ponto de discussão- quando entra a escrita o desenho começa a dimi-  
nuir. o certo e o errado impede muitas vezes seu crescimento ( III-explo-  
são do desenho, pré- começo de crítica )  
lidar com o inconsciente é uma tarefa natural mas difícil no mundo  
em que vivemos.  
a falta de tempo para refletir. não há espaço para isso. bombardeio  
de informações, escola, aulas particulares, televisão. na terapia?  
quando reflete ?  
o momento de artes é muito isso. é relação todo o tempo e no seu  
tempo.  
dois pontos importantes: o tempo e o olhar.

B - O TEMPO - o tempo no processo de criação  
importância fundamental- tempo próprio sem vínculos  
com o real ( tempo chamado real )  
exemplos de crianças - Luciana e Julien  
sobre onde e quando o professor deve atuar.  
importância da interferência - cabe a nós lançar desafios para dar os  
saltos. Como educadores temos o papel de fazê-la crescer.  
é diferente ter que realizar uma tarefa em tempo determinado. Ter  
consciência do seu próprio tempo. Ao mesmo tempo lidar com o externo.

C - O OLHAR - "O olho não se engana nunca" (L. da Vinci)  
trabalhar o olhar é trabalhar a curiosidade  
Artes é por excelência visual. É nosso papel aguçar este olhar.  
Como? Exemplo da perspectiva. Dois caminhos: racional, perceptivo.  
Conforme as séries, maneiras diferentes de fazer este trabalho.  
São colocadas muitas vendas no olhar destas crianças.  
Um trabalho perceptivo, usar este trabalho na expressão própria.  
Tomar consciência dele.

D - O FOGO - exemplo Alessandra  
paixão ( muitas coisas são paixão e a paixão precisa  
rolar)  
todos passam pelo fogo  
a transformação do próprio fogo  
o envolvimento dos meninos

problemas de funcionamento -regras levantadas que tem de ser  
respeitadas ( ex.: dia de chuva )

E - ponto em que estamos

F - sôbre como ocorrem as avaliações

espectativas - atuação do professor  
espectativa em relação à prática que já teve (contato com o material  
que não se acomode

#### 4. avaliação do encontro

. . .

#### AVALIAÇÃO do treinamento : relato dos professores especialistas

- relação escola / área de artes
- as questões dos coordenadores foram muito abrangentes, envolviam  
muitas coisas
- discutir com mais profundidade, que pedaço da criança estamos  
trabalhando? metodologia da área.
- Construção da área diferente das demais.
- pré-conceito da coordenação, não explicitados.
- instrumentalização-definir limites.
- interação das áreas, no processo de criação
- gramática ou linguagem?
- encontro intimidou os professores? Se colocaram muito pouco.
- área em processo de organização, linha de trabalho metodológica  
da escola.
- a escola tem que ter posicionamento frente a área.
- ponto terminal

. . .  
A partir de todas estas questões, levantadas por nós no primeiro  
semestre, somadas àquelas da Reunião Geral de artes, foi elaborado um  
texto, na tentativa de explicar o que é o trabalho artístico e para  
onde leva. A partir deste texto levantamos a necessidade de uma  
melhor caracterização das três séries com quem trabalhamos.  
Até o fim do ano pretendemos terminar esta caracterização. Este  
trabalho está sendo feito a partir do relato dos professores e  
entremeado por discussões teóricas ( textos e visão de cada compo-  
nente do grupo ). Estas discussões estão documentadas em anexos ao texto  
primeiro sobre a área.

2- Texto :

O trabalho artístico é a relação de tres itens : assunto (conteúdo), expressão ( interpretação ) e forma ( composição ).

A linha, a massa, o volume, a cor e a matéria são os elementos que permitem ao artista materializar o assunto, a expressão e a forma. (1)

Entendo como criação artística a materialização dos sentimentos, pensamentos e atos do homem. Lógicos ou não, conscientes ou inconscientes.

Só imaginar sem produzir não leva á criação : " o que é sentido como correto, funciona corretamente, e o resultado ao ser medido pela consciência do indivíduo, é um senso elevado de prazer estético." ( 2 )

O momento criador é repleto de vitalidade, daí ser tão benéfico para quem o vive, um momento de alerta, onde não existe dispersão. O prazer e ou alegria absorvem o sujeito, pronto para dar o bote, êle se concentra e aje. A obra criada carrega este clima, imperceptível só ao pensamento, mas perceptível ao ser como um todo.

"O corpo deve ser flexível, desemprnado, livre; o cérebro elástico, sensível, responsável ao que é elevado, negativo ao que é baixo... "As qualidades de alegria e liberdade devem ser desenvolvidas ao máximo na criança; isto é essencial ao êxito final." (3)

Como criar é vida, o principio norteador em artes na escola é dar á criança oportunidade de criação. A criação ocorre quando a criança pode lidar com a forma, o assunto e a expressão com liberdade. Esta oportunidade é dada com o objetivo de desenvolver a criação individual da criança.

"Como toda a mudança deve, forçosamente, começar em alguma parte, será o indivíduo isoladamente que terá de tentar e experimentar levá-la adiante. Esta mudança só pode principiar, realmente, em um só indivíduo; poderá ser qualquer um de nós. Ninguém tem o direito de ficar olhando á sua volta, à espera de que alguma outra pessoa faça aquilo que êle mesmo não esta disposto a fazer." (4)

Para atingir este objetivo na oficina a criança lida com o assunto, a expressão e a forma através de diferentes materiais, relacionando-os e criando produtos. Não lida com os elementos plásticos (linha, cor, massa...) de uma maneira formal, ao contrário personaliza-os : entao um quadrado é uma janela, uma casa, um rosto. Usa estes elementos para caracterizar suas intenções e desta maneira elaborar o que vive.

"É um meio de comunicação que toda a criança domina e que pode ser usado de forma a nos dar alguma compreensão de seu meio ambiente." (5)

Ao começar seu trabalho, primeiro a criança delimita o espaço onde sua intenção vai se desenrolar : bidimensional ou tridimensional. Esta escolha já engloba o material, argila, madeira, papel... Além da interação entre idéia, expressão e forma, existe a relação pré-determinada pelo próprio material escolhido, que causa surpresas e faz muitas vezes com que a criança mude seu projeto durante o fazer. Sua criação se desenvolve a partir desta constante relação entre a intenção, que contém o assunto, a forma e a expressão, e o material.

É através da relação: material-intenção, quando usa todos seus sentidos que a criança desenvolve os conhecimentos específicos da área de artes. Se a criança faz uma interferência na argila, um corte, um apertao, o material responde na mesma intensidade: separa-se ou afunda. Ao construir um trabalho de argila este racha, desmonta-se, mostrando por sua vez, que também o material pode do-

RELATÓRIO DE ARTES 1987



**LINKs com a íntegra da entrevista 2****parte I** <https://youtu.be/Zq4RIHS11il>**parte II** <https://youtu.be/ZSTLLPopzPk>**parte III** <https://youtu.be/BAnQA57UBoc>**parte IV** <https://youtu.be/ICBNI-X6hI8>

Suca – Então, a pesquisa é construir a história do projeto...

Celina – Da oficina, tá

Laura – Você vai focar num deter...

Suca – Vou, vou focar de 84 a 2014, porque nesse tempo teve algumas mudanças que dá pra pesquisar, dá pra analisar e ter uma avaliação do que ocorreu, né.

Todas concordam

Suca - E dentro desse período, algumas pessoas passaram, então vou ter de entrevistar essas pessoas, porque a história não, ela não é construída sozinha, ela é construída junto. E não é que ela já existe, então, não tem uma coisa certa: ah, a história é assim! Eu tenho um ponto de vista, você outro, você outro e quem vou entrevistar outros. E fora que eu vou pesquisar também todos os documentos que eu tiver e que a escola tiver e levantar tudo isso, aí fazer um estudo de caso aprofundado em cima de alguns pontos. (Celina - Uhum) Então eu vou pegar a alteridade, o espaço e o lugar, hummm... o quê que era mais? O desenho... E... agora eu esqueci, a cultura e o trabalho que era realizado lá dentro do contexto, né, da história da arte educação no Brasil.

Laura - Tá, você vai situar essa experiência dentro da... arte educação no Brasil

Suca – é, é!

Laura – Legal, hein!

Celina - Poderosa!

Suca – Então a ideia é essa, pra quanto mais dados eu tiver,

Laura - Finalmente você tá fazendo... ah, que bom!!!! (palmas)

Suca – Quanto mais dados eu tiver é melhor, porque também pra eu não ficar só nas minhas memórias ou da minha ação agora (todas concordam). Se juntar de todos acho que vai ficar bem rica a pesquisa, né. (todas concordam).

Então é isso! Então pra isso eu fiz algumas perguntas e levei pra minha orientadora Luiza, e ela aprovou, das perguntas gerais, bom, é isso, então a gente pode começar né?

Vamos!

Celina - Sim, vamos!

Laura - Seja o que Deus quiser!

Todas caem na risada

Celina – Eu posso responder “não sei” pra alguma?

Suca – pode, pode, já tá gravando? (alguém responde que sim)

Ah, que bom!

Bom, a primeira pergunta é... é do tempo né, quanto tempo que cada uma de vocês trabalhou nesse projeto?

Celina – De dois mil e oito, mil novecentos e oitenta e...

Suca - não, você tá lá, ficou lá...

Celina – há 33

Suca – Não, não, mas dentro do projeto do nível 2

Celina – Do nível 2 eu saí em... 2003 ou 4, que eu fui pro Ensino Médio

Suca – E aí você entrou quando?

Celina – E eu tô lá há 2 anos, eu entrei em 82

Suca – De 82 foi até 2004

Celina – Aí a equipe de Artes era eu, a Gina e a Chu

Suca – Hummm

Celina - Aí a Gina saiu, você chegou e tinha a Chu, você ainda pegou a Chu

Suca – Lembro, sim

Celina – e você dava aula também

Suca – Sim, 82

Celina - Depois, isso foi em 82, eu cheguei em 82, depois é que a Suca chegou e depois você chegou (Laura)

Laura – Ah, eu cheguei bem depois.

Suca – Eu cheguei logo nessa época, de 82.

Celina – Então quem fazia a assessoria da área na época era a Gina, meio que também tendo tido uma supervisão da Paulina (Laura concorda).

Suca – Ah, lá era a Paulina, não era a Fany, a Fany era dos pequenos

Celina – Não sei

Laura – Não, dos pequenos ele era, porque nessa época eu tava no Verinha, a Fany ele era chamada de vez em quando pra uma conversa. Em 77 ela deu um curso de teatro aplicado à educação de cinco noites numa semana, entendeu, era uma coisa muito pontual, ela não era uma contratada da escola pra fazer algum trabalho.

Suca – É porque como eu entrei em 77 nos pequenos...

Laura – 77 você tava lá nos pequenos

Suca – mais aí como especialista, não de classe, e eu lembro da Fany e da Paulina nunca...

Laura – Eu lembro da Fany por conta desse curso que teve em 77

Suca – Ah, tá bom.

Laura – E eu tô lembrando desse curso porque eu fiz, porque não era um curso obrigatório, dos professores, era um curso livre que a escola abriu espaço pra Fany fazer, eu me lembro que assim, que devia até ter gente de fora, porque o Paulo Cortella tava lá, fazendo esse curso junto, algumas professoras do nível 3, então tinha gente do ginásio fazendo esse curso. Eu não sei nem direito porque que pintou esse curso, mas era uma coisa bem de teatro aplicado à sala de aula, assim.

Celina – Era mais “especificação”, assim

Laura – É, era bem pontual, ela não tinha assim, uma, um contato...

Suca – Sei, um trabalho de assessoria...

Celina – É. A Gina, na época eu, assim, quando eu cheguei, quando ela me passou a história né, de como era o projeto e tal, a Paulina acho que ainda ia na escola fazer umas supervisões. Ela já não tava indo mais, então a Gina que fazia a ponte Paulina e Vera, então a Gina era assessora da área para o nível 2, ela que ficava responsável e era o sistema já de ateliê, né, a proposta de ateliê já estava funcionando quando eu cheguei, de oficina.

Suca - Uhum, então de 82 a 2004?

Celina – Eu não lembro se é 2003 ou 2004, que eu fui pro Ensino Médio, já tem mais de dez anos que eu tô lá, deve ser onze ou dozes anos que eu estou no Ensino Médio.

Suca – E você, Laura?

Laura – Eu vim pro nível 2 em 89 e fiquei até 2009, deu quanto? 89, 99...Vinte?

Suca – 20 anos

Laura – 20 anos

Suca – Eu não fiz a conta quanto dá...

Celina - 82 pra 2003 2004 dá 11 anos, não, 20 anos, não 21, 22 anos

Suca – É, 22 anos. Nossa!

As duas falam juntas: No nível 2, agora já tô a 33 na escola.

Suca – Bom, e como que era esse projeto, assim descrever, cada um de vocês descrever como era esse projeto e contar sobre ele.

Celina – Ishe, desses vinte anos...

Suca – Desses 20 anos

Celina – Então, primeiro eu comecei como estagiária, então eu fui fazendo estágio e observação, aí uma professora saiu no meio do caminho e eu assumi. Então eu pude, durante seis meses, ir sentindo o quê que era. Nunca tinha trabalhado em escola, nunca tinha posto o pé em escola assim, sabe, estágios de escola/faculdade, e faculdade obrigatório, escola pública, em carteira. Então essa coisa, esse universo escola, o meu

primeiro contato foi no Vera. E era já esse esquema de ateliê, então o espaço era muito diferente, no início, que eram duas casinhas né, que tinha um corredorzinho no meio e ficava uma série numa casinha e a outra série na outra casinha e o corredor no meio.

Celina – Onde era isso, era lá em cima?

Laura – Não, era lá onde hoje é a sala da Elisa, ou não é mais a sala da Elisa.

Suca – É onde é lá pra trás a orientação.

Laura – A informática, ali?

Celina – Sabe aquele corredorzinho que dá pro portão da outra rua?

Laura – Ah, a informática ali!

Suca – É, esse aí!

Celina – Duas casinhas, então tinha um espaço comum na entrada dessas casinhas, aí tinha na primeira salinha lá o canto com argila, o canto de desenho, era muito parecido com o sistema que eu sempre trabalhei quando a gente estava junto.

Suca – Uhum

Laura – Mudou o espaço mas não mudou...

Celina – Não, a concepção da área, os fundamentos, vamos dizer, dessa coisa de ter uma oficina prática, um ateliê de opções, né, desde que eu entrei no Vera, pra mim, era o único jeito de dar aula de Artes (risos), que é assim que eu aprendi. Então, assim, eu aprendi a ser professora de Artes no Vera, com esse jeito de dar aula de Artes, com essa metodologia...

Laura – com essa metodologia

Celina - com esse esquema, esse sistema de escolha, de opção, de experimentação, muita experimentação

Suca- uhum

Celina – então, e aí eu fui sacando como isso funcionava, né, essa coisa da educação em arte, assim, desse jeito, né, sem ter um planejamento prévio, um objetivo definido. Tinha um objetivo, tinha um planejamento, mas que não era aquela coisa mais rígida, né, de você fazer um planejamento aula por aula...

Suca – Uhum

Celina – Então, pra mim eu só fui saber isso muito depois quando eu fui trabalhar em outra escola.

Celina – Então era esse o projeto e eu acho que era assim, era uma ideia que você compra rápido, né, quando você vê você já tá dentro.

Suca – Uhum

Celina – Essa, eu lembro assim, a primeira coisa que me fascinou, que eu falei assim, Nossa!!!! É a experimentação! É o espaço de experimentação, né, de você lidar com diferentes linguagens dentro da linguagem expressiva e fazer experimentações com os elementos, fogo, água, argila, cor, tudo junto. Era uma coisa muito viva. Então eu senti essa coisa muito, era muito pulsante, era muito impressionante e dava um trabalho também. Às vezes você ficava (risos)... Tinha lá aquelas casinhas, às vezes não dava tempo de um fogo que tava mais forte, você tinha de sair de um lado, e chegar no outro e pulava a janela, quer dizer, tinha umas coisas assim, de improviso. (Laura – De improvisos!) Era muito, você tinha de administrar improvisos o tempo inteiro, né. Vai falando que depois eu vou conversando.

Laura – É, eu, assim, me encantei logo de cara, eu vinha já do Verinha, né, então a minha experiência de escola já tinha se iniciado há onze anos, eu tava no Verinha desde 77, então eu já eram doze anos que eu tava trabalhando em sala de aula. O trabalho na educação infantil, mesmo você não sendo professor especialista de Artes, você tá trabalhando todas as linguagens juntas, né, porque lá no Verinha nessa época o especialista só entrava na primeira série; então com eu dava aula pra Jardim 1 e Jardim 2

e só no final eu fui pra primeira série, então a minha sala de aula podia ser encarada como um ateliê, também, né.

Suca – Uhum.

Laura – Aí, em 89 eu fui convidada pra ser professora especialista no Verinha e participei da seleção do Verão, que você me deu a dica que teria seleção, porque eu acho que assim, foi o único ano que tinha seleção; não foi assim, a pessoa indicada por alguém e tal, que eu me lembre, que éramos cinco pessoas concorrendo à vaga que tinha aberto, eu não sei quem tinha saído.. Ah! Era aquele professor...

Saca – Era o César.

Laura – César, isso!

Celina – César.

Laura – Ele tinha saído, aí abriu a vaga dele e aí a escola pela primeira vez fez uma....

Você passou nessa seleção?

Celina – Ah! Passei, passei! Agora tô me lembrando, eu tinha feito estágio, mas eu lembro que teve uma conversa, quer dizer, eu lembro dessa situação, de um círculo de conversas que... a própria Gina achou que tavam coordenando a conversa, mas..

Laura – Eu passei por uma seleção que teve até teste psico, como que chama, (Celina – Ah, não, isso eu não fiz.) Como se fala, aquele que você desenha uma casa, uma árvore.

Celina – Sei, psicotécnico, psico num sei quê, risos. **Aquele teste... enxerga.** Risos.

Laura – Eu achei até meio esquisito, mas de certa forma, aquilo me deu uma certa confiança, porque não era carta marcada, né, porque podia ser assim: ah, ela tá dentro do Vera, então já é carta marcada e então vai ser ela. Não, eu passei por uma seleção lá e tal, e isso me deu, assim, eu gostei, não foi nada de mais. E aí, eu acho que eu entrei num dos períodos melhores profissionais da minha vida, porque eu acho que trabalhar com vocês duas lá, naquela maneira, foi um (suspiro) (risos), foi a coisa melhor do mundo, assim, eu que a gente viveu uma experiência naqueles anos, vocês ficaram até 2003, né?

Celina – É, 2003/2004

Laura – Nós três, ficamos trabalhando juntas, aí eu tô falando do meu ponto de vista, de 89 até 2003, quer dizer, um tempo enorme.

Suca – Uhum.

Laura – E foi muito interessante, muito bom, eu aprendi demais com vocês, eu acho que a gente trabalhou de um jeito contemporâneo, assim, no sentido que, o artista contemporâneo, ele tem isso que você falou, a questão do ateliê; é um palco de experimentações, né, não é mais como era o artista de antigamente, que ele era pintor, então ele só desenvolvia pintura; hoje em dia os ateliês são uns caldeirões né, de experiências e tudo. E eu acho que isso a gente propiciou pra esses alunos durante esses anos todos, entendeu? E nós três acreditávamos muito nisso, nessa liberdade que essa criança tem de experimentar todas as linguagens na medida em que ela vai atrás, ela tem o interesse. Então você fica pensando: é o melhor jeito de você lidar com um bando de crianças, porque você não tá obrigando eles a nada, eles estão indo de acordo com o que o interesse deles está movimentando e a aprendizagem acontece. Isso a gente acredita profundamente de que acontece. Eu me lembro de que uma outra coisa que a gente falava nas nossas reuniões, era aquilo de que a agenda daquelas crianças, já desde aquela época, já vinha se tornando uma agenda de executivo, né, era aquela agendinha que tinha marcado o analista, a aula de inglês, a fono, nananá; a criança tinha aquela semana lotada quando não tava na escola, e quando tava na escola coitadinho também tem as exigências das áreas que dá bastante trabalho. Então eu acho que chegar na oficina de artes e ter essa liberdade de realmente ir atrás do que interessa pra ele naquele momento, eu acho que é a coisa melhor do planeta terra, não tem como não acreditar que

a aula de Artes tem de ser desse jeito, eu até hoje assumi isso e acredito mesmo que esse é o melhor jeito de se...

Celina - Acho que você tá falando da gente enquanto equipe, né, a gente nunca se sentiu assim, eu nunca me senti assim: a Suca, assessora, e eu professora; tinha um funcionamento muito azeitado, né.

Laura – Sim, demais!

Celina – De uma falar do trabalho da outra e ela falar do seu e de repente você tá dando aula e ela te visitava, e conversava e trocava, então era uma coisa que estava sempre em movimento, nunca teve uma coisa que eu senti assim, estagnada: ó, é esse jeito que a gente trabalha? Então tá bom, okay, deixa e liga o automático e vamos embora. Nunca teve automático ligado.

Laura – Não, imagina! automático não teve!

Celina – Eu acho que todas as questões, mesmo assim, nas aflições que às vezes surgiam, por ser um ateliê, uma oficina; que a gente trocava as nossas angústias diante dos alunos que nos angustiavam, sei lá, porque não saiam do forro, ou não saiam de num sei o quê, era uma troca ali e tarará e de repente a gente se achava, né, tinha uma troca constante, uma coisa que estava sempre em movimento. Acho que aquelas reuniões, que a gente tinha garantidas no nosso horário, eram fundamentais, (Laura – Nossa, muito bom!) né, eram muito importantes, era o momento que você ali: opa, tá legal, né, ó, aqui não deu muito certo. Então, assim nunca senti um clima entre a gente, de tensão, Ou de uma coisa mais, até tinha uma tensão, mas era resolvida na hora.

Laura – Até as horas que a gente tinha uma demanda externa ao programa que a gente estava se propondo, que eram as festas juninas, ou uma coisa...

Celina – as casinhas, né

Laura – Nossa! A gente se divertia fazendo isso, a gente conseguia transformar isso que poderia se tornar num: Ai, que saco, agora tem que fazer isso! Não, era muito interessante também, né, porque a gente conseguia viver nisso daí; acho que é basicamente isso: os alunos tinham muito prazer naquele tipo de experimentação e a gente também se beneficiava demais de estar ali naquele contato com o aluno e entre nós três.

Celina – E de propor também. Porque às vezes assim, né. Eu lembro né, de repente de a gente ter uma ideia de um projeto pequeno, né, de uma ideia de vamos trabalhar tal coisa; sair um pouco do esquema ateliê, só de experimentação, propunha alguma coisa que possibilitasse novas experimentações...

Laura - Mas a gente sabia de quando em quando você tinha que reunir a turma toda e ensinar, de fato, alguma coisa, né, passar, é o parceiro mais experiente, né, como diz Vygostsky, né, que fala que

Suca – Sim! risos

Laura - risos... Que fala do parceiro mais experiente, então a gente nessa hora tinha um saber que o aluno não tinha, você percebia pelo resultado dos trabalhos deles que aquela turma estava precisando de determinada coisa, e pegava e reunia todo mundo e ensinava de fato alguma coisa.

Celina – Eu lembro assim, muito, do momento da técnica em argila, que em determinado ano a gente dava aquelas técnicas. Nossa, aquilo era fundamental, que o trabalho de argila fazia uma coisa que, UAU, crescia pra caramba.

Laura – E poder botar palito dentro do trabalho, era aquela mania, né, de querer encher o trabalho de palito e aí o trabalho começava a despencar todo, num sei quê, então você percebia que tava na hora de mostrar pra eles como...

Celina - Porque a técnica também faz parte, você tem o domínio, o uso, né

Laura - Não precisa ficar inventando a roda, né, inventando a roda toda hora, a roda já foi inventada, (Suca – Uhum) então vamos mostrar isso (risos).

Celina – Acho que a coisa do desenho também, eu acho que o desenho foi devagarinho e de repente a coisa tomou um corpo muito importante.

Laura – A gente garantia aquela coisa do momento do desenho no início de cada aula, era importante, a gente pensou, pensava naquelas propostas que eram melhores pra segunda série, melhores pra terceira, melhores pra quarta e nossa, era muito legal!

Celina – Foi bom, hein? Risos

Suca – risos

Laura – Uma saudade, hein! risos

Celina – Era bom demais! risos

Laura – Eu acho que os alunos têm saudade, também. Risos

Celina – Tem porque, agora eu não pego mais, mas no Ensino médio eu ainda pergunto pra eles algumas lembranças, então eu tenho alunos que foram da Cintia; da Laura, a minha última turma que sua acho que já se formou.

Laura – Eu acho que sim.

Celina – Mas tem umas lembranças que ficam PARA SEMPRE; o pão é uma lembrança eterna na vida deles, né

Laura – É, nossa!

Celina – Aquele pão, então essa coisa da explicação do calor, da matéria, o quê que acontece com aquela farinha, que tinha uma coisa que podia ser aparentemente um recreio, uma brincadeira, mas que era muito mais que isso, né?

Laura - Nossa!

Celina – e outro dia eu encontrei numa pracinha, com um filho já, mais novo que o Joaquim, e ele falou assim: Você foi minha professora no Vera, eu falei: Poxa... risos Assim, sabe uma coisa que eu nunca esqueci? Foi o pão que a gente fazia no Vera. Então tem uma coisa dessa experiência, de viver de fato uma experiência, não é uma coisa que passou, foi uma coisa que ele, de fato, viveu uma experiência, aquilo ficou. Laura – Aquilo incorporou.

Celina – Então quando ... negócio de argila: A bolinha, a costura, como é que chama? A melequinha. (Laura – risos) Então tem uma coisa que fica na memória e é muito forte.

Laura – As idas às exposições, nossa, a gente ia pra Bienal toda hora, ia pras exposições nos outros espaços culturais, Pinacoteca, MASP, eu fui também, a gente sempre deu muita importância pra isso e então aí que entrava o conhecimento mais, vamos dizer, que não era essa coisa da experimentação, então era o conhecimento passado, de que existe o artista, que artista é este, como que é a obra dele, tal tal tal.

Celina – Aí tinha aquela coisa que eu lembro de levar livro, mostrar outras referências.

Laura – A gente não tinha internet, nada, era livro.

Celina – Os alunos sentavam no colo: deixa eu ver, deixa eu ver.

Laura – Os slides que nunca funcionavam.

Celina – Ah, slide eu nem lembro de ter usado, eu acho que nunca usei, dava muito trabalho; então era livrão que você pegava e ficava com aquele livro, às vezes punha na mesa depois pra eles olharem. Elas falam alguma coisa juntas O acervo não era tão legal assim. Então tinha essa coisa também que eu me lembro da coisa que não tinha uma sistematização de leitura de imagem, que não fazia parte tão sistematicamente assim, do trabalho, leitura de imagem e apreciação, mas tinha, né(Suca – Uhum) você tinha ali, dependendo do trabalho, ou você levava trabalhos peças de cerâmica, eu lembro que às vezes você deixava umas coisas pra gente ver como é que ficava, então tinha todo um trabalho também de apreciação que não era a-apreciação-que-vamos-fazer-da-obra-e-pensar-como... Era uma conversa muito mais solta, né.

Laura – Aquela roda final que a gente fazia em toda aula, que a criança falava do seu trabalho feito, né, assim, ela contava o que ela tinha feito naquela aula, como uma forma, um ritual de passagem, acabou aqui então o quê que você fez e tal. Eu achava aquilo

muito importante também, porque ele tinha que refletir e aí uns não tinham feito nada, porque, acontecia também, eu ajudei, eu fiquei olhando, risos.

Celina – Eu ajudei, ah, eu segurei pra ele. Bom. Aí quando começava: fiz pão. Fiz pão, fiz pão. Agora chega de pão, vamos partir pra outro assunto. Risos da Suca e da Laura.

Celina – Eu me lembro que quando tinha uma coisa de grupo de repetir muito um ritual, eu sempre chegava, vamos fazer argila, ou vamos enfrentar, entrava com uma técnica nova, pra poder quebrar um pouco aquela zona de conforto, porque às vezes tinha de lidar com a zona de conforto, né

Laura – Isso, exatamente.

Celina – Queremos fazer vela, então tá bom, Vamos ficar na vela, vela, vela, vela... então vamos tirar você daqui um pouquinho e vamos...

Laura – Mas olha, uma das minhas últimas turmas, eu acho que foi a penúltima turma, com essa coisa da vela, mas aí era uma experiência tão incrível de vela, que não era mais encher a vela no copinho, era aquelas coisas que ele punham na mesa no meio e ficava uma coisa enorme, entrava outros materiais.

Celina – Escultura, né!

Laura – Era uma instalação de vela e outros materiais!

Cachorros latindo ao fundo.

Celina - Tinha uma coisa de grupo ali

Laura – Aquilo era muito impressionante, viu, eu sinto não ter filmado uma coisa daquela, porque aquilo não era foto que ia dar conta.

Celina – Não, vídeo!

Laura – Sabe, aquilo tinha de ser filmado, por isso eu acho que a gente marcou muita toca, a gente registrou muito pouco, muito, muito pouco, hoje em dia eu fico lembrando de coisas e que pena não ter vídeo, não ter uma foto.

Celina – Eu tenho foto, mas não deles, eu tenho pouca foto deles trabalhando. Se você quiser eu te arrumo foto.

Suca – Eu quero.

Cachorros latindo muito.

Celina – Fotos dos trabalhos... tinha uma coisa que era legal também quando a gente expunha os trabalhos, **não dá pra entender**. A gente fazia milagre com o espaço expositivo.

Laura – Era uma porcaria, né, não, eu acho que, nossa, cada invenção que a Suca fazia naquelas épocas da formatura da quarta série, como que ia finalizar tudo aquilo, né, nossa.

Celina – E mesmo as exposições que a gente fazia durante o ano, tinham umas que a gente fazia no meio do caminho e aí a coisa do envolvimento deles, né, de ver a produção deles e dos outros.

Laura – Lembra aquela exposição do lixo, que a gente fez logo que eu entrei, no primeiro ano que eu entrei, no segundo ano que eu entrei, eu era professora da Chica, do Piero e tal, que a gente fez uma coisa do, Nosso lixo vira arte, que era assim, né, esse papo todo ecológico tava meio que começando, era nos anos 80 ainda, né, não tinha essa pegada que tem hoje, questão toda da reciclagem, e eu acho que aquela exposição foi maravilhosa, essa eu acho que eu tenho foto.

Suca – Ah, eu quero.

Celina – Eu tenho umas fotos de trabalho de umas exposições, também.

E aí era a diversidade, né, quando era essa exposição que não tinha, que essa minha que eu tenho essas fotos não tinha um tema, não tinha uma coisa, era produção deles, e aí cada um vai fazendo, tinha uns que fizeram algo pra exposição, e tinha uns que escolheram trabalhos que já estavam na prateleira, e tal. Mas era uma diversidade de

produção, de pintura, de colagem, de argila, de sucata, de vela, era um negócio que você falava assim: Nossa Senhora! Era muito louco. Os caras produziram pra caramba.

Laura – E aquelas barracas de festa junina? Que eram verdadeiras obras de arte, né, assim, porque eles se envolviam naquilo de bolar as coisas da barraca, fazer os...

Celina – Porque era uma coisa que era uma demanda externa nossa, né, que não era uma coisa que a gente inventava. Vamos nós fazer a festa junina.

Laura – Oba, junho, vamos! Risos.

Celina – Tem a escola lá e a festa junina e temos que fazer. E acho que até isso a gente tirava de letra, muito, né, porque virava uma coisa que não era só pra seguir um padrão estético que a escola, não! Não tinha uma coisa assim, era um trabalho de criação coletiva mesmo, com o grupo de, às vezes a gente tinha umas ideias de tipo de trabalho, mas a criação ficava com cada um.

Laura – E a gente também nunca foi pressionada a fazer exposição pro pai ver, isso não tinha.

Celina – Não, isso eu acho um aspecto muito positivo.

Laura – Eu não sei como é que é hoje, mas não tinha. A gente nunca foi forçada a fazer nada porque os pais estão esperando.

Celina – Eu lembro de que essas exposições que a gente fazia, tinha um cartazinho muito pititico na porta, porque na hora da saída os pais podiam entrar pra ver um pouco da exposição e acabou, né, não era uma coisa que...

Laura – Não era um marketing, não.

Celina – Não era. A gente não queria dar essa visão pra exposição.

Laura – Era uma coisa muito do, o trabalho chegou num tal ponto que merece ser exposto. Então vai lá e expõe.

Celina – O, Laura, mesmo aqueles quando tinha aquele de interdisciplinaridade, na época das casinhas

Laura - Ah ta!

Celina - Mesmo aquilo tendo uma coisa da ciência, que tem que respeitar, lá, fiação, num sei quê. Pra eles era extremamente prazeroso, também poder criar, o quê? Se é uma cidade, se é uma balada, então tinha entre eles uma conversa de

Laura – De criação, era processo criativo puro, né

Celina – Muito legal, era muito legal, porque não dava essa sensação de você estar cumprindo uma tarefa em Artes, pra uma demanda.

Laura - Pra você ver, tem tudo a ver, né, você poder incorporar uma coisa elétrica dentro de um trabalho de Artes, meu Deus! Tem tudo a ver, né. (Celina – Sim) E se a ciência pode nos ajudar nisso, porque a gente não ia saber como mexer com fios, ou num sei quê, então, entrava essa outra área pra nos... **risos e a Celina fala algo muito rápido**

Celina – Então tinha uma coisa que era, que tinha um momento meio lúdico, de brincadeira deles, mas que era levada muito a sério também, né, eles tinham um empenho.

Laura – Brincadeira pra valer. Risos, compromisso com a brincadeira. Risos

Celina – Mesmo o teatro a gente tirou de letra, né, vamos combinar? Opa, a gente tirou DE LETRA, risos.

Suca – Ah é, tinha o teatro! Eu lembro como era!

Laura – Tinha o teatro, ai, meu Deus, que nervoso, a gente nunca conseguiu realizar o teatro. Risos

Celina – Acreditar que o teatro era desnecessário. Risos, uma linguagem boba, vai.

Laura - Eles adoravam as coisas que a gente não tinha tempo! Risos.

Celina – Eles amavam de paixão, né. E eu acho que pensando hoje, eu tenho saudade, na época eu não tinha

Laura – Jura?



Celina – Mas porque tinha uma coisa assim naquele espaço, pensando hoje, na época eu falava: Aaaaahhhhh risos.

Laura – Celina, eu acho que a questão minha com o teatro, além de que eu não tenho a formação, né, uma impostora risos.

Celina – Eu também não tinha!

Laura – Não, mas era a questão do espaço justamente; porque ficar trancada naquela sala, sem janela, (Celina – Era desesperador!) com uma portinha, aquele um monte de roupa empoeirada, gente, era uma coisa de insalubridade, Deus me livre...

Celina - E as baratas que a gente achava? Você pode fazer o favor de editar as baratas, por favor.

Laura – Deus me livre, aquilo era muito insalubre. Eu acho que a gente tinha ganhar insalubridade quando entrava naquela sala.

Celina – Mas teve muita coisa boa ali dentro, muito boa. Eu acho que ali... teve experiências deles e minha, coisa de louco! Os caras criavam às vezes coisas muito ruim, de vez em quando aquelas coisinhas parodiando a televisão, meio Xuxa, era meio chato. Mas tinha umas coisas, pra mim, tem uma cena que eu nunca mais esqueci na vida.

Tinha aquela brincadeira do Quem, Como, Onde. Lembra?

Laura – A é, lembra que gente fazia quatro...

Celina – Sorteava a quantidade, sala, quarto, num sei quê e o grupo tinha que resolver uma ação em poucos minutos naquele espaço, com as fantasias, os personagens e tal. Às vezes eu falava, não vale fala, só mímica! Então cada dia você inventava...

Laura – Era coisa dos jogos teatrais da Viola Spolin.

Celina - Da Viola é

Suca - Da Olga Reverbel

Celina – É da Olga, eu usava mais da Olga. Aí tinha aquele biombo, lembra daquele biombinho? Risos (Laura – Ah, tinha esquecido) aí tinha um menino, que ele colocou uma grade, assim, na cara (risos) E ele ficava assim, ... risos. E a família quebrando o pau, aí eu falei: Renato, e aí? – Eu sou um ventilador. Risos e gargalhadas. Gente, você leva mais a vida... tá bom, eu sou professora, sim...

Laura – De coisas que a gente falava, uma vez um aluno fez um barquinho de argila e colocou uma vela, uma vela mesmo, dessas de acender, dentro dele, e virou pra mim e falou: Laura, olha, o barco a vela. Risos.

Celina – É sensacional! Naquele teatro eu vi coisas inacreditáveis, inacreditáveis, o ventilador! Risos, fora outras coisas que aconteciam, né, e mesmo os jogos que às vezes a gente propunha, não aconteceram, né, de repente dava umas histórias e umas situações muito incríveis. E eu acho que quando a gente também, porque lembra que tinha uma questão de divisão, tantas aulas ..... elas falam juntas O mês de teatro, aí um mês de teatro era...

Laura – Mas também era pra nunca mais, né, tinha um mês de teatro risos e risos

Celina - Mas tinha aquela coisa do cenário, que eles faziam, aí, né, o cenário para a história, porque tinha um dia que parava a coisa toda da combinação e eles iam pra sala de aula de Artes fazer, era demais! Porque tinha cada trabalho que aparecia também, sensacional!

Laura – Sensacional!

Celina - E o que eles improvisavam com aqueles banquinhos, aqueles biombos.

Suca – Uhum

Laura – Era tipo assim, gravando, né! gargalhadas...

Celina – Exatamente, exatamente, era muito bom, assim, né, na época não tinha muito...

Laura – Não, eu acho que a insalubridade é o que deixava pior pra nós, pra nós, a gente não suportava a acústica, Deus me livre, que coisa mais torturante.

Celina – Era um barulho insuportável.

Suca – risos

Laura – E eram dez turmas por semana, né

Celina – E o chulé? risos

Laura – Quando eles tiravam aqueles tênis? Risos e gargalhadas. Falando em insalubridade pura... risos...

Celina - Chegavam do recreio, chegavam suados, aquele cheirinho de azedinho do recreio...

Laura – Tanto é que quando a gente mudou pra aquela sala do lado, lá, isso nos dois últimos anos, né

Suca – Uhum

Laura - A coisa melhorou um pouquinho, né, você não teve isso?

Celina – Não, não tive esse privilégio. (Laura – você não teve, né.)

Suca – Que era na Jogoteca, né.

Laura – Que era na Jogoteca, isso. Aí melhorou um pouco. Hoje em dia como que é?

Suca – Não tem teatro.

Laura – Não tem??? Conseguiram...

Suca – É, não tem porque, foi porque diminuiu o nosso tempo, tem uma hora só de aula.

Celina – Ah, isso também foi diminuindo com o nosso tempo, eu quando cheguei era uma hora e meia, aí foi pra uma hora e quinze e...

Laura – Agora é uma? Teve uma hora e cinco.

Celina - No ensino médio é sessenta e cinco minutos

Suca – Acho que não, acho que era uma hora e quinze.

Celina – Nossa, no ensino médio então tem mais, porque são sessenta e cinco minutos de aula, quer dizer, cinco minutos não vai mudar muita coisa, mais

Laura – Ah, já dá pra fazer uma arrumação, né.

Celina – Você vai lá ensinar a eles a fazer? Risos

Suca – É... Querem descrever mais, posso passar pra outra?

Laura – Pode passar pra outra

Celina – Acho que você pode ir falando com a gente por conta da sua pesquisa

Suca – Acho que deu super bem, acho que tá, se vier mais coisas na memória, aí vocês vão contando, porque eu acho que vai vir também

Celina e Laura concordam

Suca – O quê que vocês consideravam ruim no projeto, o que vocês tirariam fora do projeto, das coisas que aconteciam? Enfim, o quê que incomodava?

Celina - Nossa, essa é difícil.

Laura – Humm, acho que não é assim, o quê que eu tiraria, se o tempo voltasse atrás, eu tentaria fazer diferente...

Suca – Uhum, uhum

Laura – Talvez, se fizer assim, eu consigo responder melhor, (Suca – Uhum, uhum) porque ruim eu não acho que foi nada, mas assim, o quê que eu mudaria, eu tentaria, nas nossas reuniões, a gente organizar melhor o nosso estudo, entendeu?

Celina – Ah, isso pode ser, é verdade.

Laura - Porque eu acho que assim, a gente perdeu chances, eu não sei também diagnosticar porque que a gente fez isso, talvez fosse pouco tempo, talvez tivesse muito coisa pra ver numa reunião e tal, mas eu me lembro que toda a vez que a gente se propunha a estudar a fundo alguma coisa, a gente começava e aquilo, depois de duas reuniões entrava outro assunto pelo meio, atravessava uma demanda da escola que a gente tinha de parar e se dedicar àquilo e bebêbe, e o negócio acabava que não chegando a ponto nenhum, né. E eu acho que a gente fazia um trio bom, do ponto de vista de formação, mesmo, acho que nós temos uma boa formação de faculdade, de estudo particular e tal, pra não ter usado isso em favor da outra, né.

Celina – Como se fosse um grupo de estudo também, acho que tem muito registro também. Que é esse registro que você tá fazendo, que é isso aí, que a gente não tinha um documento mais elaborado, mais, não sei, da área mesmo, que acho que você tá nesse trabalho resgatando.

Suca – Uhum.

Laura – Então, nessa questão de registro, por exemplo, você pega os boletins que a gente era obrigada a escrever. O quê que aquilo fazia de diferença? Nenhuma, entendeu, não fazia diferença pro aluno, pro pai, nem pra nós, pra nada, nem pro orientador, pra nada. Se aquela energia toda que a gente canalizava com esses relatórios, pudessem ser canalizada com uma coisa assim que tivesse mais consistência, entendeu. E a gente nunca conseguiu fazer isso, eu não sei nem responder porque a gente não conseguiu, mas é uma coisa que me... se o tempo voltasse atrás, se eu pudesse dar o *rewind* e voltar pra trás, eu acho que são coisas que...

Celina – Eu acho que sim, concordo com a Laura

Laura – Eu acho que são três coisas, é mais estudo, um registro mais consistente que trouxesse reflexões mais potentes e o registro de sala de aula com mais critério, mais sistemático.

Celina – Porque a gente trabalhou muito naquele caderninho, né, que a gente ia ali...

Laura – Os cadernos eu tenho todos, até hoje, entendeu, eles me ajudavam muito, mas é o único registro que eu tenho, agora, um registro visual, um registro... não tem...

Suca – Mas também não tinha também essa facilidade de registro como se tem hoje, né.

Laura – Sim, não tinha como se tem hoje, é verdade, é isso aí!

Celina – A máquina da escola, nunca tinha, você não vai lembrar de pegar a máquina da escola pra poder fotografar, e você também não lembrava de levar a sua máquina de fotografar pra escola...

Laura – Ah, nem pensar...

Celina – Então eu acho que eu concordo com a Laura, essa coisa do... Outro dia eu fiquei procurando um texto pra uma coisa lá do Ensino Médio, acho que foi pro Museu, e eu tenho as pastas de textos, e tinha coisa pra caramba. Muito texto.

Laura – Tem material muito bom.

Celina – E que eu fiquei lembrando, nossa, o que aconteceu com isso? Onde é que foi dar isso aí? Acho que de alguma maneira, eu acho que nada foi em vão, né, de alguma maneira aquela leitura apareceu no trabalho.

Laura – Sim, tudo que a gente fazia particularmente aparecia no trabalho, mas a gente estudar junto, nós três, isso a gente nunca conseguiu de fato.

Celina – Isso a gente não tinha mesmo...

Suca – O, Laura, você tá sempre pontuando "nós três", e eu perguntei que você saiu que ano? Só pra...

Laura – 2009.

Celina - 2003- 2004

Suca – Aí foram cinco anos

Laura – De sala de aula, eu não me lembro direito, quanto tempo que eu fiquei, eu você e a Débora... a Débora que entrou no lugar da Celina?

Celina – Não a Débora entrou no lugar da Suca.

Suca – Quando você saiu, eu parei de dar aula (falando para a Laura).

Laura – Ah...

Suca – Que eu dividia com você, né

Laura – Então, no meu último ano acho que você dividia comigo, mas antes você dividia com a Débora, né.

Suca – Isso.

Celina – Esse tempo todo dando aula eu achei que você tivesse parado e depois voltou.

Laura - Pois, é. Eu também tenho essa sensação, Suca.  
Suca - Não, eu pegava duas turmas.  
Laura - Ela pegava duas turmas e a Débora pegava três.  
Suca - Isso  
Celina - Ah, tá. Que eu lembro muito de nós quatro. Em reunião com nós quatro, ainda me lembro, né  
Laura - Com a Débora, né?  
Suca - É. Porque eu peguei...  
Celina - Porque você ficou com a assessoria e não tinha mais... Isso que eu não me lembrava mais, se você tinha parado depois se...  
Suca - Não. Eu parei quando a Laura foi... em 2009  
Laura - Quer dizer, em 2010 você já não dava mais aula, (Suca - Isso!) que aí a Débora ficou com todas as suas turmas (Suca - Isso!) E o Giba entrou no meu lugar e pegou a turma toda também e você já não dividia mais com ele, não é? Porque em 2009 você dividia comigo.  
Suca - Isso! Aí tava a Cintia, né?  
Laura - A Cintia pegava toda a turma que era .....  
Suca - Ah, tá certo  
Laura - Né... é isso aí!  
Suca - Uhum, uhum! Então ficou cinco anos sem, quer dizer, teve mais... (Laura - Da hora que a Celina saiu) Que não era só nós três...  
Laura - É verdade... (Suca - só pra esclarecer, pra tentar lembrar) E acho que foi, até lembrando, assim historicamente, nesse período, eu acho que a gente, assim, criou-se um laço tão profundo, nos três, no trabalho, que foi difícil aceitar a chegada da Débora, da Cintia, (Celina - Sim!) foi bem, assim, eu me lembro de que a gente patinava um pouco na reunião, né. Aquela sintonia que a gente tinha de que uma falava meia palavra e a outra já entendia a frase, o pensamento inteiro, e a outra ainda completava e tal, deu uma travada, e aí a gente precisou começou a explicar as coisas...  
Celina - Foi difícil pra gente também, porque o outro falava: Opa! Porque parecia que pro outro tava fácil entender.  
Laura - Não, mas justamente, e aí elas mostravam pra gente como que não era nada fácil entender o que a gente falava, porque a gente tinha realmente criado um código particular...  
Celina - Mesmo quando a Estelinha passou a fase lá...  
Laura - Ah, teve essa fase! E ajuda também né, a Estelinha veio pra me substituir na licença do Fernão.  
Suca - Ela ficou seis meses...  
Laura - Foi seis meses na licença do Fernão  
Celina - Ela contou pra gente muitas coisas, que a gente se perguntava: Peraí. Será que é verdade? E a gente, também acho que, por um lado...  
Laura - E teve a Chú também  
Celina - Não, a Chú não voltou  
Laura - A Chú voltou, eu trabalhei com a Chú  
Celina - Você trabalhou com a Chú?  
Laura - Ah, acho que foi alguma licença da Suca  
Suca - Não, ela não voltou, ela não saiu, ela saiu quando ela ficou, e quando ela saiu, saiu de vez.  
Laura - Não, gente, porque depois quando eu entrei só estávamos nós três, então a Chú não estava mais, e durante o tempo que eu estava lá, a Chú voltou por algum motivo, eu não sei se foi pra te substituir em alguma licença  
Celina - Licença da Suca

Suca - Ah, não me lembro mais, isso eu tenho de checar.  
 Laura – Não, foi uma licença tua, acho. A Biba é de, ah, não. A Biba é 86.  
 Será que você não pediu alguma licença?  
 Suca – Ah, mas isso daí (Laura – é irrelevante, né?)  
 Celina – Eu pedi uma vez, eu lembro que quando o Pedro nasceu eu pedi um ano e voltei quando a Suca saiu de licença da Gabe, eu voltei.  
 Laura – Não, mas então, isso eu não tava lá ainda. Foi depois...  
 Suca - É, acho que isso depois eu vou, isso é uma outra coisa, talvez precisa voltar e perguntar, conversar disso, mas acho que agora era melhor centrar, essa questão não vai ter com as outras, mas acho uma coisa importante pra depois verificar. Aí qualquer coisa eu volto a perguntar e também checar lá na escola tudo. Mas eu também tenho isso confuso na memória, foram muitos anos.  
 Laura – Muitos anos, é!  
 Celina – Eu lembro que eu parei 1 ano, quer dizer, eu lembro que o Pedro nasceu e eu parei e fiquei 8 meses; ele tinha pedido afastamento de 1 ano, aí quando você saiu de licença, eu voltei.  
 Suca – É, teve umas idas e vindas, das pessoas, né  
 Celina – É! Uns movimentos...  
 Laura - É!  
 Suca – A Estelinha, a Sueli, o Cesar, a Chu, teve umas entradas que ficaram pouco tempo, não chegou a transformar o que ocorria lá, eram visitantes, né, eu acho, mas depois tem que checar.  
 A outra pergunta, é assim... a anterior era o que considerava ruim; e o que vocês acham que deveria ser acrescentado nesse projeto? Você já falou um pouco, né, de ter mais ter mais registro, um grupo estudo, mas o quê que acrescentaria dentro, hoje em dia, olhando?  
 Celina – Olhando lá pra trás?  
 Suca – É.  
 Cachorro latindo ao fundo.  
 Celina – Nossa, difícil também essa...  
 Laura – Pra mim, assim, essa e a outra (pergunta) são mais ou menos iguais, né, porque como eu não fui pro lado do que foi ruim, eu já disse o que eu teria mudado, eu acho que acaba mesclando com essa terceira (pergunta), né...  
 Suca – Sim, é  
 Laura – Eu realmente acho que nada do que a gente fez foi ruim, assim, acho que foi um tempo maravilhoso. Pra essas crianças, eu sinto que marcou, entendeu, a questão da arte entrou na vida dessas crianças num canal muito bom e muito positivo, embora talvez elas não saibam nem dizer direito, assim: Ah, foi isso e foi isso, sabe, não é uma coisa que dá pra você segmentar e formalizar (Suca – Uhum), né, mas eu acho que a experiência que foi propiciada para que eles tivessem isso, marcou a vida de quem passou por essa experiência...  
 Celina – Eu sinto... principalmente, quando se tem esse salto, né, de Fundamental II e pega no Ensino Médio; então pra mim, não sei se faltou pra gente, pra nós (Suca – Uhum), mas eu acho que um dos grandes problemas que a área, aí, enquanto área da escola teve, foi a falta de troca entre os níveis. Assim, sabe, como é que você vem, a gente tinha um pouco mais de proximidade com Verinha, que tinha uma afinidade ali mais, né, de como a coisa funcionava, que era uma formação muito parecida, você tinha vindo de lá, Laura tinha vindo de lá, então não era uma... E de repente a gente sempre sentiu uma quebra. Porque quando passa do Fundamental I para o, hoje, Fundamental II, a gente, dava uma certa pena, uma certa tristeza, (Laura – Pena, Melancolia, ia acabar, assim, eles iam entrar numa outra *vibe*, numa outra sintonia...) Um outro modelo, quer

dizer, não tô aqui julgando, se é bom, se é ruim, se é certo, se é errado, nada disso. Mas tinha essa ruptura, né, que ficava assim... Aí quando ia para os grandes, mudava toda a estrutura da aula, né, e aí quando eu converso com os meus alunos hoje, do Ensino Médio... resgatar ou recuperar a experiência, a sensação da experiência da experimentação é muito difícil. Eles já querem uma coisa mais...

Suca – Uhum

Celina – Tanto que no Ensino Médio eu não trabalho ateliê, eu trabalho em algumas épocas do ano que eu dou entre os trimestres eu dou um tempo de ateliê pra eles, porque eles já tem... Gera uma angústia tão grande, às vezes, e que eles já tem... (Laura – De ficar só na experimentação...) vocês tem que ter um desafio ou uma comanda ou uma proposta de trabalho, aí eles terão uma experimentação, eles partem deles pra uma experimentação genuína, é muito...

**Laura fala alguma coisa...** Faixa estaria ou o trabalho foi quebrado?

Celina – Eu hoje, assim pra mim foi difícil, me desculpa. Repita professora.

Risos da Suca e Laura.

Celina – Como é que vai ser? Porque eu nunca tinha vivido essa prática de vir com um planejamento... (Laura – Sei.) Eu tive de aprender a fazer planejamento e não foi ruim, no entanto eu tô lá há 10 anos. Mas tentando sempre, dentro do planejamento, fazer propostas ou propor atividades, exercícios, mas que eles tenham ali, depois da proposta, ter a autonomia da experimentação, chegar lá e experimentar. Porque se você falar assim: Aula livre. Porque eles já chamam, pejorativamente de aula livre, aula livre pra eles, depois de mais velhos, é ficar com celular, é ficar escutando música, é ficar fazendo coração, desenhando na folha cabelinho de cebolinha, então, fica uma coisa que... não, né. Aí pra eles, que eu acho que vem da idade, vem um outro desafio, que você se depara, então pra mim foi uma novidade muito grande, de repente. E eu também não podia mudar porque já era a Márcia que estava dando aula antes de mim, já tinha um planejamento e eu peguei o barco meio andando, né, então não dava pra eu chegar e reestruturar toda a área...

Suca – Uhum

Laura – Você teve meio que seguir...

Celina - E sozinha, com uma faixa etária que eu não tinha trabalhado, falei, eu não vou me aventurar em mudar agora, então conforme eu fui trabalhando, eu fui me adequando à essa situação, mas tentando sempre manter essa coisa da experimentação, ou seja: É atividade de desenho, então vamos tentar experimentar desenhar de outras maneiras, ou é atividade de pintura, e você sempre tem que dar um direcionamento. Porque aí na adolescência entra uma questão, que eu sei que não é o foco da sua pesquisa, mas, o que é uma tristeza, que é a crítica e a barganha: Eu faço o trabalho e ganho nota. Isso pra mim foi uma das perdas maiores pra mim, essa coisa da avaliação. Talvez pensando no que faltou, pensando, talvez, não sei, a gente chegou a discutir avaliação muitas vezes (Suca – Uhum), mas a gente tinha uma realidade muito específica, muito própria, porque quando você sai dali (Suca – Uhum), você tem que aprender e fazer diferente (Suca – Uhum), então essa parte de como avaliar, a gente tinha aqueles boletins, que não era avaliação, porque avaliação se dava ali no dia a dia, no fazer... mas essa avaliação que a gente vivia, vamos dizer assim, numa coisa muito particular (Suca – Uhum), que não era... Porque depois eu fui pra escola Viva, pro Rainha, nota, você tem que dar um conceito, você tem que se enquadrar num outro sistema, então a gente não teve muito, talvez, pensando na outra pergunta, da falta, a gente ficou ali nesse nosso funcionamento, mas discutimos avaliação mas não levando muito o que acontecia lá fora (Suca – Uhum), a gente sabia, criticava muito o que acontecia lá fora (Suca – Uhum), mas acho que a gente nunca se colocou muito no outro lugar, né. Então quando eu me vi no Ensino Médio tendo de dar nota...

Laura - Nota é fogo...

Celina – É fogo... é fogo... E eu tenho o meu jeito, quer dizer, meu jeito de dar nota é... eu fico meio quietinha porque eu não posso abrir muito como é que eu dou nota. Risos  
Porque eles têm já aí, o que se constrói no Fundamenta II, eu acho, essa cultura da moeda-nota: eu tenho um desafio, eu tenho que ter nota por esse desafio.

Laura – É o toma lá da cá

Celina – E aí eles chegam no Ensino Médio com essa cultura muito forte

Suca - Uhum

Laura – Arraigada mesmo

Celina – Então quando eu dou uma prova de Artes, hoje, eu dou, mas não é uma prova de Artes como uma prova de certoXerrado. Às vezes é uma prova prática, eu não vou dar meio certo num desenho, né, aqui o dedinho não saiu na proporção, tá errado. Como é que você avalia? Então isso eu converso com eles, como é que eu avalio, como é que eu discuto... e muitas vezes eu dou textos, eles leem textos de artistas muito mais que de História da Arte ou de crítica (Suca – Uhum), porque eu acho que artista que fala do seu próprio trabalho é maravilhoso. Então a última prova que eu dei foi um texto do Naum Gabo, sobre escultura, então o que eles pensaram em cima a partir da prática que ele tinham tido, fazer a ponte. E isso pra escola é difícil de entender também: Por que a sua prova não pesa tanto?

Laura - Sei.

Celina – E uma, com mais velhos, uma expectativa da escola, e hoje eu sinto cada vez mais, de saber falar e escrever sobre alguma coisa, saber fazer, em arte, talvez não seja tão importante, mas isso aí talvez seja um parênteses... Isso já é um delírio porque é um desabafo...

Laura – Risos... E já entra no espaço que a área de **Artes ... da escola**

Celina - Então eu acho que assim, essa coisa da falta, não sei se falta, ou poderia ter acrescentado, eu acho que a gente tentou e você tentou, em alguns momentos juntar todas as professoras de Artes, (Suca - Uhum) pra traçar na verticalidade, pegar um negócio da linha de pensamento da área de Artes na escola, que isso pra mim é uma grande...

Laura - Vocês lembram aquele fato histórico, aquela vez que a Márcia e a Estelinha resolveram propor um encontro de todas as professoras, foi completamente proibido, elas foram proibidas de fazer isso. Quer dizer, aquilo teria sido maravilhoso, que era uma coisa que fazia falta, a gente se encontrar com os pares que estavam trabalhando na mesma instituição, a mesma área e traçar essa linha... se enfrentar mesmo, porque a gente via nitidamente que a gente tinha uma maneira de encarar a área, o nível 3 tinha outra, o colegial estava começando naquela época, (Celina – a própria metodologia de aula, né, você pegava, era muito diferente), aquilo não foi boicotado, foi proibido (Celina – Foi mesmo), com todas as letras, então, assim, essas coisas desencantam, realmente, essas iniciativas de fazer melhor o trabalho e que foram impedidas por sei lá quê motivos, isso dentro de uma escola que se propõe, a ser uma escola que se repensa e tal, não tem cabimento, não tem cabimento, eu acho triste.

Celina – Quê que foi, Dona Suca?

Suca – Quantas coisas...

Celina – Quantas coisas...

Suca – É, as perguntas eram essas, aí tem a última que é: Qual imagem que cada uma de vocês escolheria pra representar esse projeto, uma imagem que vem assim na cabeça?

Laura – Eu já pensei...

Suca – Pode falar, ué

Laura – Um espiral com um sol no meio

Suca – Uau!!!!

risos

Celina – Nossa, eu não pensei em nenhuma imagem, eu pensei no **El la nave va**, risos, sabe? Acho que a gente foi e tá aí, né

Suca – Uhum, uhum

Celina - Eu acho que foi e é um trabalho importante pra caramba, tem sustância, tem coerência, mesmo por ter vivido experiências de professora também com fundamental em outras escolas que tinham uma metodologia e um procedimento completamente diferente, que eu tive de me adequar, mas eu acho que a minha experiência de ter vivido o ateliê me ajudou muito a me adequar numa escolha que tinha um outro jeito de trabalhar... Eu acho que essa coisa, dessas possibilidades que vocês dá pro cara experimentar várias linguagens, quando você entra numa escola que tem coisa um pouco mais dirigida talvez, ou mais atrelada a projetos, da série, anuais e tal, você tem um repertório de... por ter vivido aquilo com os alunos, você tem um repertório ali que te ajuda muito a propor coisas também, né, e a minha nave foi, não pensei...

Laura – Eu acho engraçado você ter falado da **El la nave va**, porque hoje eu me vejo em situações de trabalho bem diferentes, de sala de aula e escola e tudo, completamente diferentes, e o que é engraçado como esse trabalho marcou a minha vida, a minha maneira de me colocar nas situações, entendeu, ele não só marcou os alunos que passaram por nós, mas marcou a gente também, (Celina – Sim), pessoalmente, né, então eu vejo assim, apesar de que no grupo trabalho que eu tenho hoje em dia, eu sou a mais velha de lá e tudo, e eu trabalho com uma garotada bem mais jovem e tudo, tem horas de conflito ou uma decisão mais dramática, ou uma coisa que tá meio nebulosa, ninguém sabe muito pra onde a coisa vai caminhar e tudo, e eu sinto que tem uma situação dentro mim, sabe aquelas boias de câmara de caminhão, pneu, descendo uma cachoeira, uma corredeira (risos de todas) e bem feliz da vida ali dentro... risos e mais risos... vai chegar em algum lugar, assim. Acho que é muito esse trabalho, assim, dessa coisa da experimentação, de não saber onde que vai dar, mas que vai dar muito certo. Risos... Eu me lembro dessas coisas, das experiências da Bela, me lembro de tudo aquilo que deixava a gente meio apavorada!

Celina – Uma vez eu queimei a minha bunda, pra salvar o Didi, lembram do Didi?

Suca – Claro

Celina – Ele caiu em cima do fogo, não sei como eu subi no muro, puxei o menino e esqueci que o fogo estava aqui, quase que eu saí com a bunda chamuscada... risos

Laura – Não basta ser professor, tem que participar, mas eu acho que é isso, é uma experiência que marca, assim

Celina – A gente tá fica com cancha, né, você fica, como é uma coisa que, agora no museu, é que eu tô pensando, mas não é sala de aula, mas na hora que eu tenho de propor ações educativas, para os educadores e para as visitas orientadas,(risos) eu vejo o repertório que a gente tem, que a gente construiu nessa... que não foram propostas que a gente pensou em dar para os alunos, foram coisas que eles fizeram... Aprendemos muito com esses caras!

Laura – Sim, a gente aprendeu com eles... É isso aí, Celina, acho que você chegou no ponto, a gente ensinou e a gente aprendeu! Isso é a base da Pedagogia!

Celina – Os caras tinham umas ideias sensacionais, nossa senhora!

Risos

Suca – Então, vou tirar... Agora era isso, não sei se vocês quererm falar alguma coisa... risos

Celina – Pra mim foi bom!

Laura - Foi bom!

Suca – Então obrigada.



## ARTES. VERA CRUZ

Nível II – 3ºano/4ºano/5ºano

Material elaborado pelos professores da área - Alex Rosato, Débora Pelegrini e Tatiana Fecchio – junto à assessora da área de Artes Suca Mazzamati no ano de 2016. **A coluna Como pretendemos deste quadro ainda será completado ao longo de 2017**

CAMPOS Focos de Atuação	O QUE PRETENDEMOS (No fundo, no fundo, o que pretendemos com este foco de atuação ou campo)	COMO PRETENDEMOS (De que maneira pretendemos desenvolver)
<p style="text-align: center;"><b>POÉTICA (EXERCÍCIO POÉTICO)</b></p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seja o autor do seu processo poético</li> <li>2. Se depare consigo, se confronte e se encontre,</li> <li>3. Amplie a compreensão sobre as formas de saber,</li> <li>4. Valorize o conhecimento poético como um saber humano legítimo e valioso (relativize a noção de conhecimento - poético, científico, religioso),</li> <li>5. Expresse e crie (a partir de articulações já conhecidas, novas</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Construir e desenvolver uma linguagem expressiva pessoal</i></li> <li>2. <i>Estimular os processos críticos e sensíveis de aquisição na cultura,</i></li> <li>3. <i>Colocar o aluno no lugar de protagonista do seu processo criativo,</i></li> <li>4. <i>Endossar e reconhecer a pesquisa poética como forma de conhecimento,</i></li> <li>5. <i>Construir um método (maneira/etapas) de processo criativo</i></li> </ol>

	<p>articulações e de rearticulações)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Amplie as habilidades cognitivas (amplie a inteligência/ sinapses) ao criar múltiplas soluções - amplie a criatividade,</li> <li>7. Constitua um lastro expressivo (recursos/ bagagem) a partir da experiência</li> <li>8. Saiba ler o mundo a partir da experiência vivida</li> <li>9. Se relacione com os materiais em sua potência poética (exemplo: sua origem, suas características)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. <i>Construir um vocabulário plástico visual</i></li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>DESENHO EXPANDIDO</b></p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construa um pensamento visual</li> <li>2. Perceba de forma ampliada, as formas, o espaço, as coisas<sup>1</sup> e suas relações</li> <li>3. Amplie o conceito de desenho</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Construir e desenvolver:</i>  <ul style="list-style-type: none"> <li>. A memória</li> <li>. A imaginação</li> <li>. A observação<sup>2</sup></li> </ul> </li> <li>2. <i>Identificar e reconhecer as diferentes formas e os lugares do desenho expandido</i></li> </ol>

<sup>1</sup> As coisas sendo consideradas em suas características e potências como define Arnaldo Antunes em "As coisas": As coisas têm peso, massa, volume, tamanho, tempo, forma, cor, posição, textura, duração, densidade, cheiro, valor, consistência, profundidade, contorno, temperatura, função, aparência, preço, des-tino, idade, sentido.

<sup>2</sup> Observação aqui sendo entendida como "...o estudo ou exame minucioso de fenômenos ou fatos físicos ou morais" (<http://michaellis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=observa%EF7%EF3e>). (Estando esta também ligada à estesia, ou ao que João Francisco Duarte Junior chama de "sentimento" (aquilo que se sente do mundo)).

ANEXO

<p><b>MODALIDADES EXPRESSIVAS / LINGUAGENS/ TÉCNICAS</b></p> <p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. (Geral) Através do contato potente com os materiais, lógicas e procedimentos, amplie seus recursos expressivos e possibilidades criativas</li> <li>2. (Geral) Empregue novas ou já conhecidas técnicas, ferramentas e materiais</li> <li>3. (Geral) Amplie sua capacidade de compreender e se relacionar com o mundo</li> <li>4. (Geral) Transite e inter-relacione as modalidades</li> <li>5. Amplie seu conhecimento</li> </ol>	<p><b>Desenho</b></p> <p>Lápis Giz de cera Lápis de cor Arame (linha) Bordados com linha Pontas duras (prego, palito) Fio de cola quente Fio de cola branca</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se aproprie e valorize o seu próprio desenho como elemento de diálogo e expressão</li> <li>2. Tenha seu repertório técnico/expressivo ampliado (materiais, instrumentos, dimensões e práticas)</li> <li>3. Explore intuitivamente a representação da tridimensionalidade (volume, profundidade, planificação, transparência)</li> <li>4. Explore os suportes</li> </ol>	<p><i>Apresentar diferente materiais</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Experienciar diferentes materiais</i></li> <li>2. <i>DESENHO - Exercitar as relações espaciais do desenho</i></li> <li>3. <i>CONSTRUÇÃO - Experienciar a construção com diferentes materiais e volumes</i></li> <li>4. <i>CONSTRUÇÃO - Inventar seus próprio brinquedo</i></li> </ol>
	<p><b>Pintura</b></p> <p>Aquarela Guache Acrílica Nanquim Anilina Esmalte Engobe</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explore intuitivamente a pintura (criação de cor, experimentações, áreas de cor, massa de tinta)</li> <li>2. Se relacione com os diferentes tipos de tinta</li> <li>3. Explore os suportes</li> <li>4. Explore instrumentos pictóricos (convencionais – como pincel e rolinho - e não convencionais – como vassouras, rodos, espuma, mão...)</li> <li>5. Aprenda sobre o resultado da ação do calor sobre o engobe e o esmalte</li> </ol>	

<p>estético por meio da experiência</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. Se perceba autor da sua produção</li> <li>7. Entre em contato e vivencie diferentes formas de conceber e executar (diferentes lógicas e procedimentos)</li> <li>8. Compreenda os processos, suas etapas e a subversão das etapas</li> </ol>	<p><b>Fontes de Calor</b></p> <p>Fogo Vela Secador Pirógrafo Forno</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vivencie sensivelmente o contato com o fogo/calor</li> <li>2. Saiba lidar com o fogo/calor</li> <li>3. Se aproprie das possibilidades criativas e expressivas do fogo/calor</li> <li>4. Aprenda sobre o resultado da ação do calor em uma peça de cerâmica</li> </ol>	
	<p><b>Construção</b></p> <p>Madeira Sucata Arame (volume) Tecido</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Entenda os desafios da tridimensionalidade</li> <li>2. Desenvolva a percepção do volume e sua relação com o espaço</li> <li>3. Transforme uma ideia em um objeto construído</li> <li>4. Escolha os materiais adequados para suas ideias e projetos de construção</li> <li>5. Crie e aprenda soluções técnicas de construção com diversos materiais</li> <li>6. Reconheça nos materiais ideias e possibilidades</li> <li>7. Perceba a diferença de resistência (maleabilidade, dureza, flexibilidade, peso, transparência, etc) dos materiais experienciados</li> <li>8. Desenvolva soluções de união das partes</li> </ol>	

	<p><b>Modelagem</b> Argila Massinha de modelar Biscuit</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experimente a plasticidade do material</li> <li>2. Experimente o material e seus limites para servir de lastro aos fazeres futuros</li> <li>3. Use ferramentas específicas da modelagem (rolo, esteca, extrusora)</li> <li>4. Se aproprie de técnicas relativas ao modelar (realização da costura, ocagem, aglutinação, uso da barbutina, armazenagem, secagem e transporte)</li> </ol>	
	<p><b>Colagem e Recorte</b></p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saiba manusear as ferramentas de recorte (tesoura, mãos, estilete, guilhotina...)</li> <li>2. Perceba no elemento recortado um elemento composilivo</li> <li>3. Vivencie a desconstrução</li> <li>4. Vivencie a construção</li> <li>5. Experimente as diferenças entre materiais colantes (fita adesiva, cola quente, cola branca, cola bastão) e aprenda quando usar cada uma delas</li> </ol>	
	<p><b>Impressão</b> Carimbo</p>	<p>Pretendemos que o aluno...</p>	

	<p>Monotipia Gravura</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreenda as etapas e subversões da técnica da gravura (projeto/ gravação-entalhe/ entintamento/ impressão)</li> <li>2. Experimente as possibilidades da monotipia</li> <li>3. Explore as possibilidades poéticas da repetição</li> <li>4. Explore diferentes forma de criar marcas</li> <li>5. Explore diferentes suportes</li> <li>6. Vivencie a frotagem com diferentes materiais (microporo, papel...)</li> </ol>	
	<p><b>Tecnologias Digitais</b> Fotografia Paint Brush Stop Motion</p>		
<p><b>APRECIÇÃO</b></p>		<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconheça e valorize as características do próprio trabalho</li> <li>2. Reconheça e valorize as características do trabalho do colega</li> <li>3. Reconheça e valorize as produções da cultura valorizando a cultura popular/ afro/ indígena)</li> <li>4. Tenha seu repertório de referências imagéticas ampliado</li> <li>5. Conheça autores e suas produções em diferentes tempos e espaços</li> <li>6. Saiba fazer perguntas sobre aquilo</li> </ol>	

		<p>que está vendo, bem como criar problemas e soluções</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Observe e analise, comparativamente, imagens (nos seus aspectos formais, ideológicos/ de juízo, histórico/ cultural)</li> <li>Identifique iconografias como elementos figurativos da composição</li> </ol>	
<b>CUIDADO COM O ESPAÇO</b>	<b>CONTEXTO (TEMPO, AMBIENTE, MATERIAIS, INSTRUMENTOS)</b>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Saiba cuidar do contexto pessoal e coletivo</li> <li>Desenvolva estratégias de cuidado com o meio</li> <li>Compreenda a sua responsabilidade no cuidado com o que é do grupo</li> </ol>	
	<b>CONVIVÊNCIA</b>	<p>Pretendemos que o aluno...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Respeite o outro</li> <li>Desenvolva a alteridade</li> <li>Se relacione com o outro a partir dos valores de troca e aprendizagem</li> <li>Crie coletivamente</li> </ol>	

<b>CONCEITOS DE RODA</b>	<p>Pretendemos que o aluno se aproxime dos seguintes conceitos...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que é composição</li> <li>O que é materialidade</li> <li>Tipos de forma</li> <li>Mistura de cores</li> <li>Abstração/ figuração</li> <li>Figura e fundo</li> <li>Valor e importância da cópia (repetição)</li> </ol> <p>Pretendemos que o aluno investigue sobre...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Como se percebe</li> <li>Como se percebe o espaço</li> <li>Os acasos no processo de criação</li> </ol>	<p>Como...</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Questionando (qual nome seria dado a...)</li> <li>Nomeando</li> <li>Respondendo (a perguntas e investigações propostas)</li> </ol>
--------------------------	--	--

Aos pais, para seu conhecimento seguem as informações sobre o funcionamento da oficina de arte no EF2.

- O grupo de arte tem em média 13 alunos.
- Os alunos têm uma aula semanal de uma hora de duração.
- O professor especialista acompanha a turma nos três anos do EF2.
- A turma faz uma visita a uma instituição cultural a cada ano.

#### **Rotina de trabalho**

- Centralização inicial, combinados do dia.
- Atividade de desenho, propostas orientadas.
- Horário de ateliê com espaço de marcenaria, construção com sucata, cerâmica e desenho. Novos materiais, técnicas e instrumentos são introduzidos no decorrer do processo por meio de apresentações coletivas e são inseridos na rotina semanal.
- Intercalando o trabalho desenvolvido no horário de desenho e algumas vezes, ocupando o horário do ateliê, são realizados:  
Exercícios de apreciação da produção do grupo e da produção artística nacional e internacional.  
As preparações para as saídas a museus e outros locais de interesse para o aprendizado na área.  
As produções coletivas envolvendo o 3.o, 4.o e 5.o anos nas festas e projetos institucionais, como a Festa Junina e o evento do Feito por nós.
- Arrumação do ateliê.
- Centralização final, socialização das produções.

#### **Avaliação:**

- Avaliação processual.
- Dois relatórios anuais. No terceiro ano, no primeiro trimestre um relatório geral para a turma dirigido aos pais. No terceiro semestre, um relatório para cada grupo de arte dirigido aos pais.
- Atividade de autoavaliação no segundo trimestre.

## O espaço do teatro no Nível 2

Artes - Escola Vera Cruz - maio 2007

Suca Mattos Mazzamati

### Primeira parte

#### Há ratos que vem para o bem

Viver nesta cidade de São Paulo não é fácil. Há que se conviver com muitas adversidades: barulho, violência, trânsito, mau cheiro, medo, solidão. Ratos e baratas. Nossos fantasmas, horrores das profundezas e realidades urbanas parecem estar todos depositados nestes animais. Transmitem doenças, nos assustam. Pior para nós pois estes animais não estão nem um pouco preocupados com este problema, multiplicam-se aos montes, vão tocando a vida, cuidando de sua espécie.

A simbologia do rato para nós ocidentais vem dos tempos pré-helênicos que significa, segundo o Dicionário De Símbolos, de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, "a tradição primitiva e agrária de um Apolo, deus rato, que envia as doenças (a peste) e que as cura." Esta tradição, "deve ser associada com uma tradição indiana de um deus rato, que seria filho de Rudra e que teria também este duplo poder de trazer e de curar as doenças. Apolo Esminteu, do grego Smithos (rato) e Ganesha encarnariam os poderes benéficos e curativos do rato." 1.

Os símbolos e seus significados, tanto vindos através de acontecimentos externos ou como daqueles vindos do inconsciente devem ser olhados com cuidado e divagação. Nos dizem coisas, ajudam na análise de nossas relações com o mundo, nos ensinam a perceber diferentes vibrações e a sermos mais flexíveis nos nossos julgamentos.

Talvez bem mais complexos que os ratos, pelo menos para nós mesmos, temos na nossa espécie este gosto por decifrar enigmas...

### Segunda parte

#### Espaço e lugar

"ESPAÇOS E LUGARES - inicialmente, entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo ao qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade.

Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável do tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambigüidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como um ato de um presente (ou de um

tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio".

Em suma, *o espaço é um lugar praticado*. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos – um escrito."(CERTEAU, pp.201,202. 1990) 2.

## Fatos

### 1.

Há um ano que convivemos na escola com uma infestação de ratos.

Muitas medidas já foram tomadas: dedetização contínua, pedido de dedetização do quarteirão à prefeitura, efetivação deste pedido, manutenção da dedetização, limpeza dos lugares onde há mais manifestação, etc

Por vivermos em um espaço urbano tão emaranhado de redes entre o que é limpo, claro e higiênico e o que vem do pior dos lixos também entramos em contato com o nosso limite de ação. A própria firma contratada pela escola para fazer a dedetização alertou que o trabalho a ser feito é difícil e lento. Esta é a nossa realidade.

### 2.

Foram encontrados dois ratos mortos nas roupas do teatro. Todas as fantasias foram jogadas fora. Fizemos uma campanha pedindo aos alunos roupas, fantasias e adereços que pudessem ser usados no teatro e doados para a escola para repor o que foi jogado fora. A campanha deu certo e estamos recebendo muita fantasia.

### 3.

Não temos mais o *lugar* [próprio] para colocar as fantasias que estão chegando. O *lugar* que guardávamos fica em uma salinha que dá para o *espaço* debaixo da escada, onde fica uma caixa de esgoto dos três andares do prédio e perto dela fica um reservatório de água. Neste *espaço* não se pode colocar muito veneno para acabar com a infestação, pois os ratos podem envenenar a água. Os responsáveis pela dedetização vão colocar veneno de quinze em quinze dias. Isto quer dizer que teremos ratos morrendo de tempo em tempo na sala de teatro.

### 4.

Deixar as fantasias na sala de teatro não adianta pois os ratos transitam por ela quando saem da caixa de gordura e da salinha. A possibilidade de procurarem as caixas de fantasia para se esconderem ou morrerem é grande.

### 5.

Os alunos usam as fantasias, as manuseiam, colocam a mão na boca, enfim, correm o risco de algum tipo de contaminação.

## A sala de teatro como *lugar e espaço*

A sala de teatro deveria ser o *lugar* apropriado, *próprio* para o *espaço* da atividade de teatro com nossos alunos.

Há no mínimo 23 anos, que a sala de teatro tem sido um lugar adaptado para as atividades que ali acontecem, tanto para o Nível 2 como para o Nível 3. Neste período, já foram colocadas cortinas, trilhos, luzes, cabo para os cabides, compramos caixas para colocar as fantasias, etc. Todas estas melhorias são assessórios para a organização das atividades, o que é bastante positivo mas elas não tratam do uso do *espaço*.

Nestes também 23 anos discutimos e concluímos, Nível 2 e Nível 3 que a sala de teatro não é um espaço adequado para a atividade que ali é desenvolvida. Quando neste *espaço*, acontece o movimento (tudo o que é *móvel*) dos alunos, dos professores, a tensão é instalada: acústica ruim; não tem ventilação; é escuro; é insalubre; nunca parece limpo, apesar de ser limpo todos os dias. E para os alunos maiores é um espaço pequeno. Há alguns anos atrás, no mínimo uns cinco anos, quando foi feito o novo projeto arquitetônico para a escola, todos estes argumentos vieram à tona. A última notícia que tínhamos é que a oficina de artes, com todas as suas salas mudariam de lugar, enquanto isto continuaríamos adaptando o nosso trabalho ao espaço que tínhamos, temos.

Depois da conclusão e de como seria solucionado o problema descrito acima, as equipes do Nível 2 e 3, não mais se reuniram para tratar deste assunto.

## Reverendo o trabalho de teatro de segunda à quarta série

Enquanto não mudamos de lugar no Nível 2, avançamos no estudo do que é teatro para a faixa etária com a qual trabalhamos, elencamos duas autoras que principalmente nos fundamentam neste trabalho, Viola Spolin e a Olga Reverbel e tivemos também a assessoria de alguns profissionais da área especializados em teatro, Dionísio de Azevedo Filho, Joana Lopes, Saliba e Sueli Vital.

Fizemos muitos avanços, adequamos nossas expectativas. Chegamos aos objetivos do que é ensinar teatro para esta faixa etária: desenvolver o conhecimento expressivo do movimento do corpo no espaço, desenvolver o conhecimento das possibilidades da voz como fonte de vocabulário dramático, desenvolver a percepção da relação entre espaço, tempo e corpo e ter a oportunidade de criar e viver as brincadeiras dramáticas.

Durante um bom tempo pensamos que poderia ser a nossa incapacidade de trabalhar com teatro que estava atravancando o andamento do nosso trabalho. Não somos especialistas de formação. Mas não podemos jogar fora o tempo percorrido, por volta de 20 anos, de trabalho prático em teatro com alunos de segunda à quarta série. Os professores, atualmente, tem claro seu papel de educar no teatro no Nível 2. Ainda há o que aprender em relação às diferentes estratégias que podem ser criadas para atingir os objetivos aos quais nos propomos.

Mas todo este percurso estudado, a clareza da proposta, a aula pensada, os alunos muito animados em ir para a atividade, tudo preparado, parece que, ao entrar para iniciar a atividade, o grupo todo esbarra em alguma coisa que impede o trabalho de fluir com saúde.

Naquela sala: com acústica ruim; sem ventilação; escura; insalubre; sem nunca parecer limpa, todo o tónus pelo trabalho vai embora e a mobilidade das idéias e das ações patina. O movimento no *espaço* é de disputa, atrito, impaciência, a hora não passa, um castigo, um confinamento.



Talvez descrever desta forma o sentimento que ocorre, transmite bem o significado sombrio do rato, animal furtivo, " associado à noção de roubo, de apropriação fraudulenta de riquezas."3 Toda a nossa riqueza e energia, rapidamente é roubada.

Mas por outro lado: "numa interpretação valorizada, a tônica é colocada sobre sua fecundidade, como no Japão, onde é o companheiro de Daikoku, deus da riqueza. Mesma interpretação na China e na Sibéria. Isso explicaria que, na análise freudiana, os ratos se tornem os avatares das crianças: tanto uns como os outros são signos de abundância, de prosperidade."4

## Sugestões de encaminhamento

Toda esta reflexão trazida pelo aparecimento de dois ratos mortos na caixa de fantasias, parece nos mostrar que devemos fazer valer a abundância. Somos uma escola forte, com bons professores, boas instalações, não podemos deixar que uma situação estagnada por mais de vinte anos, permaneça. Podemos aproveitar a simbologia trazida pela situação: tanto o sentimento aflitivo como aquele auspicioso para resolver o problema das atividades de teatro no Nível 2.

Aí abaixo vão os pontos que levantamos para serem solucionados e algumas sugestões:

Todos os *lugares* devem ter garantido as condições de acesso à limpeza e protegidos de forma a evitar ao máximo a entrada de bichos indesejáveis.

Sugerimos usar outra sala da escola: pode ser a de jogos /dança ou a de dança nova.

Qualquer sala onde for acontecer o trabalho de teatro do Nível 2 deve ter:

- *Lugar* para as fantasias de cabide.
- *Lugar* para chapéus, bijuterias, óculos, cintos, meias, sapatos, etc.
- *Lugar* para luzes direcionáveis.
- *Lugar* para espelho.
- *Lugar* para colocar e retirar cenários.
- *Lugar* para dependurar cortinas.
- *Lugar* para colocar um aparelho de som.
- *Espaço* com ventilação e luminosidade saudável.
- *Espaço* com boa área para as atividades.

A equipe espera com esta reflexão ter contribuído para uma melhoria do trabalho em teatro com nossos alunos de segunda à quarta série e aguarda o rumo das possíveis soluções que os responsáveis por pensar e coordenar os *lugares* (próprios) e os *espaços* (onde as relações acontecem) da escola possam propor.

Estamos à disposição para ajudar e esclarecer qualquer dúvida em relação ao método e estratégia usados no trabalho de teatro na escola no Nível 2.

## Bibliografia de referência

1. 3. e 4. CHEVALIER, Jean e GHEERBRANDT, Alain. Coord. Carlos Sussekind. Trad. Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melin, Lúcia Melim. *Dicionário de símbolos, mitos, sonhos, costumes, gestos, figuras, cores, números*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1993.
2. CERTEAU, Michel de. Trad. Ephraim Ferreira Alves. *A Invenção do Cotidiano - Artes de fazer*. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

## Bibliografia do teatro

SPOLIN Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1979.

REVERBEL Olga. *Jogos teatrais na Escola - Atividades Globais de expressão*. Série pensamento e ação no magistério. São Paulo, Ed. Scipione 1989.

ABRAMOVICH Fanny; Chaké Ekizian e Marcia F. Mathias. *Teatramicina*. Mec, serviço Nacional de Teatro, Rio de Janeiro, 1979.

SPOLIN Viola. *Jogos teatrais, o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, Ed Perspectiva, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo, Ed Perspectiva, 1984.



aula livre novembro de 2005  
nivel II oficina de artes  
escola vera cruz







ANEXO









depois da arrumação, hora da roda,  
final da aula.



**PROPOSTA DE APRESENTAÇÃO DA ÁREA DE ARTES PARA A REUNIÃO  
GERAL SOBRE DIVERSIDADE**

Para nove de novembro de 2005

**Pergunta: que mudanças foram feitas nesta situação didática que atende melhor a todos?**

**primeira parte:** justificativa da escolha

As três situações didáticas da oficina escolhidas para apresentar nesta reunião se caracterizam mais pelo princípio que elas trazem frente à diversidade do que pelas mudanças que nelas ocorreram.

Essas situações didáticas vêm se mantendo há vários anos na oficina, embora tenham ocorrido algumas mudanças ao longo do tempo a partir de avaliações feitas na equipe. Um bom exemplo das mudanças introduzidas há uns 15 anos mais ou menos foi o trabalho semanal com desenho que ocorre no início de cada aula de 2ª a 4ª série.

Acredito que o objetivo de dar ao aluno a oportunidade de expressar-se através de diferentes materiais compondo seu próprio caminho é a tônica de nosso trabalho desde que fiz estágio nesta escola por volta de 1974/75. Este direito à expressão e elaboração de uma linguagem e, portanto, à aquisição de um conhecimento, foi sendo garantido pela intersecção e o aprimoramento da nossa consciência como educadores em relação ao que é construir-se em grupo e no grupo.

Outra forma de olhar trazida também pela consciência foi em relação ao tempo. Falo do tempo específico de ateliê, não o tempo determinado pelo relógio: 1:10 de aula, mas o tempo de construção desta linguagem, para cada aluno, que é tramado desde o Verinha e continua sendo trançado aqui no Nível II. Não é esperado pelo educador que um dia o aluno aplique seus conhecimentos. Não há um ponto a chegar pré-determinado pelo professor ou pela área. É um caminho

que o aluno faz através de suas escolhas e de seu processo criativo, pelo qual ele é responsável.

Cada dia de ateliê já é a própria produção esperada e adquirida. Não há uma linha. Mas um tecido sendo tramado. Desta forma, humilde e respeitosamente, oferecemos em todas as aulas aos nossos alunos a oportunidade de experimentar e representar simbolicamente sua relação com o mundo.

**segunda parte:** os momentos escolhidos

- a proposta coletiva de desenho, no início de todas as aulas;
- a aula livre, assim chamada pelas crianças, que é o recheio;
- e a roda que é a centralização final.

- **proposta coletiva de desenho:**

Esta é uma atividade que foi pensada para os alunos com o objetivo de desenvolver a imaginação e para dar a eles a oportunidade de viver, perceber e refletir sobre a diversidade de representação gráfica de significados possíveis que existe em uma mesma palavra.

Neste ditado não existe o certo e o errado, cada um representa a palavra à sua maneira de forma que todas são aceitas. Esta atividade reflete como pensamos o ensino de desenho no Nível II, onde se pretende que cada aluno tenha a oportunidade de construir, desenvolver e se apropriar de sua linguagem visual sem expectativas prévias. O caminho é do aluno. A proposta da área proporciona o tempo, o espaço e exercícios de desenho.

Estes exercícios são semanais e contemplam a imaginação, a memória e a observação. Além do fazer, os alunos apreciam e trocam idéias sobre o produto realizado pelo grupo, tornando em palavras as percepções que estas produções

lhes causam. Podem assim, ter uma consciência mais clara de seu próprio caminhar.

Propomos então que vivenciem a seguinte atividade:

Atividade de desenho: ditado de palavras esdrúxulas. Cada participante receberá cinco folhas de tamanho ½ sulfite e uma esferográfica preta e deverá desenhar tudo o que a equipe de artes ditar.

Distribuir o material para cada um, iniciar a atividade.

Lista de palavras:

Afrista; Boizana; Catumbi;  
Catarabimboca; Doidurita; Feldspato;  
Oigalê; Inzoneiro; Petimetre;  
Resfolenga; Pilchado; Esbrolega; fru.

- **aula livre**

É muito difícil explicar em palavras o que acontece neste momento.

Mas é onde com mais força o respeito à diversidade é instalado.

Neste momento o espaço e sua arrumação, mais os materiais disponíveis, mais o olhar e a orientação do professor é o que compõe o recipiente do aprendizado e da convivência.

Imaginem que tudo isto é uma tigela, na qual vão sendo colocados os ingredientes para se fazer um doce, um salgado, uma comida. Uma coisa que era um monte de ingredientes separados que ao se juntarem viram outra coisa. Esta situação é muito parecida com o que acontece na cozinha, é um lugar de transformação e elaboração, onde em cada aula se cria uma receita e um prato novo. Tem vezes que o bolo sai embatumado, outras uma delícia! Coisas da vida.

Só experimentando para compreender a riqueza de temperos e sabores que este momento traz. Como não podemos nos estender, talvez as imagens contem melhor.

Apresentação de fotos tiradas neste momento de aula livre:

- **a roda**

A roda acontece em todos os finais de aula de artes e escolhemos esta outra situação para mostrar a vocês, pois traduz a idéia de compartilhar o que foi feito por cada um naquele determinado dia. Este momento tem por objetivo o encontro das idéias, de dar a oportunidade a todos de colocarem para si e para o grupo o percurso vivido, e é também a hora do professor registrar o que cada um fez, na frente do grupo restabelecendo o vínculo de confiança e compromisso com seu papel a cada aula e assim cada um frente ao grupo.

Início da dramatização da situação para todos os participantes com a equipe de artes:

**E você Felipe?**

Mexi na argila e contei história.

**Gabriel?**

Comecei escultura de argila e embrulhei porta incenso.

**Thales o que você fez hoje?**

Fiz argila com o Caio, mas desmanchei.

**Porque você desmanchou Thales?**

Porque não deu certo.

**Na outra aula se você ainda quiser fazer a escultura me chama que eu te ajudo a resolver, ta bom?**

**Você Nicolay?**

Martelei o dedo e fiz um campo de boneco de argila.

**Isabel M.?**

Pintei docinhos e fiz a proposta.

**E você André?**

Hoje eu brinquei de desenho com o Quim.

**E você Flora?**

Eu fiz um sol com 4 pés.

**E você Thomaz?**

O Felipe me ensinou a fazer um dinossauro.

**E você Renata?**

Eu fiz um desenho inspirado no desenho da outra classe que tava no mural.

**E você Bia?**

Eu só separei os materiais para a casinha de madeira que eu vou fazer na próxima aula.

**E você Catarina?**

Eu fiz uma placa porque é o aniversário da minha mãe.

**E você Gabi?**

Eu hoje consegui acabar a minha casinha (obs: depois de 6 aulas no mesmo projeto)

**E você Alexandre?**

Eu fiz um celular e um caderno para a minha tia.

**E você, Alê? No dia 3 você modelou " qualquer coisa" 3ª edição, lembra? No dia 10 , "qualquer coisa" de arame. No dia 17 , " qualquer coisa espinhosa" . No dia 24 , " qualquer coisa visional" . E , na aula passada , " qualquer coisa" desenhada. E aí Alê, como anda a família do Sr." qualquer coisa"?**

Não, hoje mudei totalmente ... eu fiz uma : " coisa nenhuma" de modelagem!!

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS DO 5º ANO b E c DE 2009 DA ESCOLA VERA CRUZ- ENSINO FUNDAMENTAL 2 , SOBRE O CONSIDERAM QUE É A AULA LIVRE DE ARTE- DEZEMBRO DE 2009

1. Aula livre é muito legal porque agente tem muita criatividade e faz o que agente quiser. Lucca 5º B 18/12/09
2. Aula livre é legal porque podemos fazer um trabalho com toda a nossa criatividade. Pedro g. 18/12/09
3. A aula livre é importante para nós, porque nos ensina a fazer vários projetos a vontade! Fabio
4. Aula livre é legal porque eu posso fazer qualquer coisa e com quem eu quiser e isso é demais. Nome: Ana Lu Data: 18/12/09
5. Aula livre é uma aula onde inspira a ter novas criações. Gabriel g2 18/12
6. Aula livre é um momento da aula que eu posso fazer alguma coisa interessante que me vem na cabeça!!! Mariana 18/12/09
7. Aula livre é importante, legal e criativa. Além disso nos ajuda a fazer coisas melhores nos projetos! Então quando trabalhamos num projeto a aula livre nos ajudou! Manu 18/12/09
8. Aula livre é, legal, porque podemos expressar a nossa criatividade. Daniel 18/12/09
9. Aula livre é legal porque posso fazer trabalhos com materiais que não tenho em casa. Laura 5º C Grupo 2 18/12/09
10. Aula livre é legal porque você pode fazer o que você quer. Maria Luiza 5º ano C 18/12/09
11. Aula livre é uma hora que você pode fazer o que quiser, fazer a sua arte. Téio 5º C
12. Aula livre é a liberdade de expressão artística. Gui Rocha 18/12/09
13. Aula livre é ter a liberdade de escolha para aquilo que você gosta e se dedica. Carneiro 5º C
14. Aula livre é uma aula em que o aluno revela tudo o que aprendeu. 18/12/09 Manoela Tubino
15. Eu gosto de horário livre porque você pode fazer o que quiser e é legal fazer o que quiser. Ian 18/12/09
16. Aula livre é muito legal, aula livre é D+. é uma aula livre você pode fazer o que quiser porisso QUE SE CHAMA AULA LIVRE. Nome: Nina data: 18/12/09 grupo 2

## ANEXO

17. Aula livre é um momento que você pode usar a imaginação para fazer qualquer coisa.  
Victor A 18/12/09
18. Aula livre é deixar que nós próprios deixamos nossas mentes decidir o que queremos fazer! e aprendemos novas formas de criar trabalhos, bonitos ou feios. Ma O.
19. Aula livre é ... legal e divertida, porque nela eu posso fazer o que eu quiser. Gabriela Franco 5º C
20. Eu adoro a aula livre porque, nela , eu posso expressar minha imaginação sem nenhum limite. Felipe K.
21. Aula livre é ... Fazer o que você gosta, o que você quer, é livre, legal, divertida! Clara Duprat Martini 5º C
22. Para mim a aula livre é hiper legal porque eu posso criar coisas da minha cabeça ou fazer coisas legais que eu queira. E para mim a aula livre é fazer ou criar coisas divertidas da minha cabeça, ninguém fala para mim o que tem que fazer eu escolho, é D+ !! Eduardo M Barros 5º C 17/12/09
23. Aula livre é ... aula alivre é legal pois você tem a liberdade para fazer o que quiser.
24. Aula livre é : Poder deixar a imaginação fluir e criar coisas com argila, sucata, madeira, etc. fazer escultura sem temas e expressar seus pensamentos e desejos.
25. Aula livre é : deixar a imaginação fluir através de esculturas, pinturas, etc. é super legal, eu amo! Marina Lucente 5º C 17/12/09
26. Aula livre é muito legal, por exemplo: fazemos o que quisermos, vela. Marcenaria, argila. João 5º C – 2009
27. Aula livre é poder fazer o que você imagina. Adriana Camponili Porto Alegre 5º C
28. Aula livre é legal, divertida porque posso fazer o tipo de trabalho que quiser. Milla Kutnikas 5º C
29. Aula livre é legal porque eu faço o que eu gosto por exemplo vela. Eduardo Viscardi 5º C
30. Aula livre é ... muito legal porque você pode fazer coisas diversas como vela, marcenaria, pintura, sucata e desenho e etc.
31. Aula livre é ... liberdade de escolha para o que você gosta de fazer.
32. Aula livre é diversão e arte ao mesmo tempo. Roberto 18/12/09
33. Aula livre é um momento de inspiração, que fazemos o que queremos! Sophia 5º C G2
34. Aula livre é legal, porque é um único horário onde a gente pode trabalhar no que quiser e com quem quiser.



35. Aula livre é perfeita, divertida e criativa ( desenho de coração) Isabel 18/12/09
36. Aula livre é diversão porque podemos fazer o que quisermos e podemos fazer trabalhos com amigos. Pedro F 5º ano B 18/12/09
37. Aula livre é: diversão e trabalho juntos . é a brincadeira do trabalho. É uma junção da felicidade e do esforço.
38. Aula livre é muito legal. Nós nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo.
39. Aula livre é ... arte, diversão, conversa e alegria. Gabriela W. Monaco 18/12/09
40. Aula livre é **Super LEGAL !** vire e **TRABALHO** Lucas 18/12/09
41. Aula livre é **SUPER LEGAL E TRABALHO**. Daniel 18/12/09
42. Aula livre é uma mistura de criatividade, trabalho e diversão. Rodrigo 5º B 11/12/09
43. Aula livre é muito legal porque nós fazemos o que a gente quiser e podemos criar outras coisas bem malucas. Nome: Gianna data: 18 de dezembro de 2009
44. Aula livre é **Muito LEGAL** porque nós conseguimos mostrar no que pensamos em trabalhos. Sem falar na nossa professora Suca que é uma ótima artista e te ótimas idéias. Julia 5ª B 18/12/09
45. Horário livre é legal porque nós podemos fazer qualquer trabalho que vier em sua cabeça a qualquer hora!!!!
46. Aula livre é legal porque a gente vira pequenos artistas. Vitória 18/12/09
47. Aula livre é excepcional porque podemos nos expressar através de trabalhos que nós quisemos fazer. Yago 5º B 18/12/09
48. Aula livre porque você pode fazer o que quiser. Gabriel 5º B 18/12/2009
49. A aula livre é D++ porque eu posso fazer o que eu quero e posso inventar coisas. Manô O.
50. Aula livre é: uma arte que você expressa o que sente, se sente livre como um pássaro no céu! Aula livre é o máximo. ( desenhos de corações e flores
51. Aula livre é um momento que você faz tudo o que quiser de arte.
52. Aula livre é D+ É SUPER LEGAL AULA LIVRE É SUPER DIVERTIDO



## ALMANAQUE DA OFICINA

Imagens, depoimentos e experiências sobre arte na escola

Ano 1

2010

### Nossos agradecimentos:

À Elisa dos Santos Vieira, coordenadora do EF2 da Escola Vera Cruz

À Kiki Millan, coordenadora da Editora Vera Cruz.

A todos os professores que participaram da equipe ao longo dos anos e anteriormente a esta publicação, especialmente à Celina Gusmão e à Laura Barboza que tanto contribuíram na construção desta prática atual.

A toda a equipe do Apoio Pedagógico, Administração, Limpeza e Manutenção que nos dão condições reais de exercer a nossa prática.



## Apresentação

A idéia de editar o **Almanaque da Oficina** surgiu da vontade de contar para outros educadores nossa experiência na oficina de artes no Ensino Fundamental da Escola Vera Cruz. Como se trata de algo que consideramos especial, sempre tivemos o desejo de dividi-la com mais pessoas que não nós mesmos e nossos alunos. Transformar vivências em palavras é uma tarefa difícil e talvez por isso nos demoramos tanto tempo para concretizar tal proeza.

O **Almanaque da Oficina** pretende ser uma série de publicações semestrais envolvendo temas que se referem à arte na escola. O Almanaque da oficina quer trazer também para seus leitores artigos que considere pertinentes aos temas abordados em cada edição.

O tema inaugural desta publicação é sobre o momento da oficina que consideramos um dos focos centrais do nosso trabalho e que os alunos denominam de **Aula Livre**.

A publicação do **Almanaque da Oficina** que se inicia neste final de 2010 é uma realização da equipe de arte do EF2 da Escola Vera Cruz.

## AULA LIVRE:

**“Aula livre é muito legal, aula livre é D+. é uma aula livre você pode fazer o que quiser por isso QUE SE CHAMA AULA LIVRE.”**

**Nina, grupo 2, 18/12/09**

### Aula Livre

Gilberto Mariotti

“Aula livre é muito legal, aula livre é D+. é uma aula livre você pode fazer o que quiser por isso QUE SE CHAMA AULA LIVRE.” Nina, grupo 2, 18/12/09

A empolgação contida neste pequeno depoimento nos dá a medida do sentimento alimentado pelos alunos em relação a este momento do currículo do ensino fundamental 2 de nossa escola, a “aula livre”. O sentido dado a ele pelos alunos, e percebido por nós quotidianamente, é o da realização.

Contudo, o termo que se fixou para este momento muitas vezes confunde. O “livre” da “aula livre” é associado à falta de intencionalidade e de sentido que tanto criticamos em propostas educacionais pouco comprometidas com um trabalho consciente e autoral em educação.

De fato, este “livre” tem um apelo forte, e exerce grande atração nos alunos quando contrastado pela sistematização de seu aprendizado e da vida escolar. Assim, em reação a certas demandas e expectativas desafiadoras, eles frequentemente confundem “liberdade” com descomprometimento. “Escolha” com aleatoriedade.

## ANEXO

Nem por isso nós, educadores, podemos participar desta confusão, nem encontramos tanta dificuldade em justificar nossas escolhas. O “livre”, em aula livre, não significa que os alunos estão liberados para fazerem qualquer coisa, de qualquer jeito. Mas que estão sendo chamados a escolherem o que fazer e como fazer. Trata-se de um aprendizado para a capacidade de escolha. Não da possibilidade de se optar entre produtos fechados, mas de tomar decisões que formarão seu processo criativo. Este processo, por sua característica maleável, abrange e articula momentos heterogêneos da relação entre o aluno e sua produção: ele se empolga por uma ideia inicial, encontra resistência por parte das características de cada material, formula soluções, altera seu plano inicial, estabelece parcerias (que duram o quanto durar o interesse mútuo pelo objeto ou problema), dá um tempo para elaboração do que já foi realizado, trabalha simultaneamente em projetos paralelos, em grupo ou individualmente, ou simplesmente observa um colega que trabalha. Estes momentos serão parte de um caminho feito de escolhas criativas pelas quais ele deverá aprender a se responsabilizar, assumir autoria, encarando-as como possibilidades a serem descobertas com potência criativa, e não como impossibilidades limitantes...



Esta liberdade, portanto, feita da escolha que se alimenta tanto do raciocínio lógico quanto da intuição, é o elemento motor do processo verdadeiramente criativo. É um objetivo a ser alcançado ao mesmo tempo em que deve ser preservado. Enquanto estratégia é estruturante, uma base fundamental para a constituição da aula. Mas principalmente uma competência a ser desenvolvida por cada um, em diálogo com o espaço e trabalho coletivos.



O espaço da aula livre se justifica ainda por permitir ao aluno entrar em contato com todas estas possibilidades de criação de forma integrada, sem expectativas exteriores (e anteriores) em relação a um produto específico. O que não significa que não existam objetivos em relação ao aprendizado, mas que nossos objetivos deixam de se representar por alternativas de resultados previamente fixados em produtos e passam a se mostrar como conceitos e valores.



Sua avaliação depende de um juízo capaz de reconhecer nos trabalhos dos alunos seu funcionamento interno, sua lógica intrínseca, suas demandas, ou seja, sua intencionalidade própria.



Evidencia-se, deste modo, a especificidade da experiência criativa em arte, por possibilitar um desenvolvimento que pressupõe a integridade de seu sujeito. O sentido dado ao termo "aula livre" de forma espontânea no depoimento de uma aluna, permanece como vital para a riqueza do aprendizado em artes: o momento em que desejo e pensamento agem juntos e se fortalecem mutuamente.



Formamos uma roda e o professor conversa sobre o que vai acontecer naquela aula. Também é muito freqüente precisarmos acalmar os ânimos e conter a ansiedade dos alunos sempre muito famintos pelo "momento livre". Esta ânsia por parte dos alunos, nos leva algumas vezes também a aproveitarmos este início coletivo para relembrar regras e posturas adequadas esperadas.

No final da aula existe uma nova centralização em que a roda tem outra função. Anotamos em um caderno o que o aluno fez durante as aulas. Um de cada vez, todos tem a oportunidade de se colocar diante do grupo, contando o que produziu naquela aula. Este é um momento onde os papéis de aluno e professor são muito definidos. Precisamos garantir o silêncio, respeito mútuo e espaço individual de cada aluno dentro do grupo.

O segundo momento da aula é o momento da **proposta de desenho**. Os alunos têm um caderno e neles desenham propostas escolhidas por nós os professores. Sempre planejamos as propostas com intencionalidade. Elas podem ser lúdicas, engraçadas e estimulantes conforme as necessidades ou objetivos que queremos atingir. A idéia é aprender a olhar o desenho, criar repertório, suporte de representação, treino de traço, desenvolver a observação visual.



## Os momentos Pedagógicos da Aula Livre

Cintia Valente Ruiz

"Aula livre é muito legal, aula livre é D+. é uma aula livre você pode fazer o que quiser por isso QUE SE CHAMA AULA LIVRE." Nina, grupo 2, 18/12/09

Vamos continuar a explorar a frase da aluna Nina para organizar esta experiência de liberdade tão apreciada pelos alunos e entender como se estrutura este processo que garante as possibilidades pedagógicas em que estamos interessados. A aula de artes no Nível 2 do Ensino Fundamental da Escola Vera Cruz é dividida em 4 momentos muito específicos e diferentes entre si.

### Centralização inicial e final.

A aula começa com uma centralização inicial. Neste momento acontece o acolhimento do grupo pelo professor. Chegam geralmente muito animados, perguntando sobre os materiais ou alguma atividade específica... Chegou madeira? Tem canudo de papelão? Hoje pode fazer vela? E fatalmente a pergunta mais freqüente... Tem aula livre?

## ANEXO

O 3º é o momento da **aula livre**. Nesta hora os alunos partem em busca de técnicas e materiais diversos oferecidos na oficina, mas aonde fundamentalmente vão à busca de descobertas, desafios, encontros.

Os cantos de trabalho, da pintura, marcenaria, construção com sucata, desenho e colagem, são organizados de maneira a instrumentalizar e familiarizar os alunos com o suporte necessário para desenvolver o seu trabalho.

Estes espaços de aula livre são interrompidos quando apresentamos ou introduzimos alguma técnica nova ou há uma preparação para visitas à exposições ou atividades que envolvem o calendário escolar.

O último momento da aula de divide arrumação e uma roda final. A hora da arrumação é de especial valor. Planejam os 60 minutos da aula incluindo de 10 a 15 minutos para esta atividade.

Os alunos devem reorganizar a oficina, respeitando cada canto de trabalho e situação. Lavar pincéis, guardar instrumentos de marcenaria e sucata, limpar meleca de cola, varrer o chão e guardar os seus trabalhos nas suas prateleiras.



Quando existe mais necessidade de organização, estamos lá para oferecermos ajuda. Esta atividade também tem a intenção de que os alunos aprendam a conviver com várias situações práticas de frustração e de limite. O aluno muitas vezes tem que interromper um trabalho para limpar e organizar a oficina para o próximo grupo que virá.

Sendo assim acreditamos que a "aula livre" como é chamada pelos alunos, está estruturada tanto na sua organização pedagógica, através destes momentos definidos, como na organização espacial através de cantos de trabalho. Esta estrutura e organização possibilitam aos alunos voltarem sua atenção à liberdade de escolha no caminho da criação, na compreensão destes caminhos e descobertas pessoais de cada processo artístico.



### Periscópio

Débora Postali

O percurso da Luisa

Luisa chega antes do que seu grupo e vai logo pedindo:

- Hoje você vai me ajudar a fazer o elevador subir e descer!!

Dora, ao seu lado, completa:

- Meu aniversário é sexta-feira!!!

-Parabéns!!

Todos vão chegando, círculo, chamada. Avisos e combinados:

A professora anuncia que a aula será "totalmente livre", pois na semana que vem começarão o teatro e devem deixar as prateleiras em ordem. Oba Geral!

Todos vão trabalhar. A professora atende a vela e mais um aluno.

Luisa

-Você me ajuda a forrar esta latinha, eu já tentei, mas não deu certo!

A professora vai até a cola quente e inicia a colagem com ela observando.

-Posso adiantar a outra parte? (ela se mostra ansiosa por terminar o trabalho...)

A professora termina forração, entrega e ela agradece.

Quando a professora passa por ela novamente, Luisa está na fila da cola quente e comenta:

-Estou quase acabando, faltam só alguns detalhes!

Logo em seguida:

-Cadê a fita crepe? Ela vai até a professora e diz:

- Não consigo cortar esta fita, me ajuda!

Após isto ela sai apressada, trabalha um pouco sozinha, depois troca idéias com algumas colegas e informa : - A Dora estava fazendo uma parte para me ajudar e agora não está mais!

Depois de um tempo:

-Vamos ver se funciona!! Um colega se aproxima curioso e

pergunta o que é aquilo. Os dois conversam baixo. Quando a professora anuncia a arrumação. Ela diz:

-Eu preciso de só mais um pouquinho... e logo depois: - Vou levar hoje!

E, finalmente: - Não está dos melhores, mas serve!

Na chamada final ela informa:

-Finalmente terminei e vou levar o meu elevador!!



O percurso da Carol

Na centralização Carol comenta com a colega mais próxima:

- Hoje podemos fazer um presente para a Bel! É aniversário dela!!

O grupo assiste às imagens feitas na visita à 29ª. Bienal e comenta sobre as obras escolhidas pelas duplas, seus nomes e autores.

Após esta atividade os alunos dirigem-se às prateleiras em busca de trabalhos começados. Carol e uma colega vão para as caixas de pequenas sucatas pegam uma grade de plástico e perguntam para a profa. :

- Isto demora em secar?

- Depende da tinta e da quantidade usada.

As duas meninas continuam procurando sucatas. Depois saem para procurar papéis coloridos. Começam a trabalhar sobre uma grande folha de cartolina laranja.

Uma colega pergunta:

- O que vocês vão fazer?

- Florzinhas de papeizinhos.

A professora se aproxima. Carol comenta:

- Estas flores não estão dando muito certo. Não consigo colar na cartolina! A professora sugere uma solução e se afasta.

As duas continuam o trabalho. Carol recorta letras em papel dourado. Vai formando a palavra Parabéns. Em seguida pede para a professora ajudá-las a terminar o trabalho. A professora ajuda durante um tempo. Elas agradecem.

As duas comentam sobre o aniversário da Bel e também sobre os seus:

- Eu sou quase gêmea dela, sabia? Sou só 11 horas mais velha do que ela. Do mesmo dia e do mesmo ano!!

O trabalho continua.

A professora anuncia a arrumação final. As alunas aceleram o trabalho e terminam o cartaz.

Ao voltar para a classe elas avisam que vão deixar o trabalho secando mais um pouco na oficina e que pedirão para as colegas do grupo seguinte levar para elas.

Arrumação geral e chamada final.

## ANEXO



- Será que este tamanho segura rolo de papel alumínio?
- Acho que sim. Você pode também decorar a madeira com desenho ou pintura,
- Eu vou pintar também!

Bianca pega uma bandejinha de isopor e recorta um retângulo e, este, em dois. Depois cola os retângulos na madeira para enfeitar o trabalho.

Após um tempo vai contar para a professora.

- Sabe, eu fiz lá em casa aquele negócio de olhar o céu. Juntei aquele cano de papel alumínio e pus outro dentro mais uma bexiga na ponta e ficou como se pudesse ver de um lado maior e de outro menor.

- Tipo um binóculo? Que legal!!

Ela volta ao trabalho.

Mais tarde vai até a pintura e começa a pintar a madeira com um rolo e tinta vermelha. Quando a professora passa ela fala:

- Está difícil pintar! E a professora informa que será melhor com um pincel. Ela termina a pintura e considera o trabalho pronto para a secagem.

### O percurso da Bianca

Após a chamada e a troca sobre a visita à 29ª. Bienal ela diz para a professora com um trabalho pronto na mão:

- O que eu faço com isto? Em seguida. - Eu vou levar para casa porque estou com outra idéia!

Ela vai até a marcenaria e separa algumas madeiras...

Começa a martelar e depois de um tempo vai até a professora e diz:

- Está muito difícil! O prego não fica dentro do buraco, você me ajuda?

A professora faz o atendimento e Bianca explica:

- Sabe, quero fazer os pregos ficarem tortos para depois prender aquele papel, sabe, que depois puxa? A professora explica o uso do alicate para segurar o prego e Bianca segue seu trabalho.

Depois, vai à mesa de desenho e pega lápis e régua. Mede a madeira e o espaço entre os pregos.

Quando os pregos estão na posição ela vai conferir com a professora:

Volta para a marcenaria e começa a trabalhar com uma haste de madeira, retomando o trabalho do início da aula e diz:

- Achei melhor fazer mais umas coisas porque este estava meio sem graça...

Depois começa novo trabalho com sucatas e diz:

- Hoje estou fazendo várias coisas!

Cola duas sucatas e vai novamente para a pintura. Volta com as partes coladas com cola quente e diz:

- Estou fazendo uma cidade!!

Quando um colega está pedindo ajuda para a professora ela vem palpitar:

- Porque você não usa um canudinho? Bianca agora está na mesa de modelagem...

Quando a professora anuncia a arrumação ela vem correndo e pede:

- Deixa eu só colar o telhadinho! E continua sua cidade...

Vem mostrar sua três obras do dia avisando que só poderá levar um de seus trabalhos pois os outros ficarão secando.



Arrumação geral. No círculo final quando Bianca conta o que fez na aula e mostra o trabalho que está levando uma colega pergunta:

- E o que é isto na sua mão?

- Na verdade nem eu sei...

E a colega:

- Mas está muito legal!



e em processo, as imagens virtuais. Os sons: de martelar, das conversas, da água da torneira. Os toques, os olhares, as falas.

Diferente de pensar o espaço como cenário para o desenvolvimento de uma cena ou ação, o espaço da oficina - o ateliê - é o material de investigação criativo propriamente dito, pois contém todos os elementos envolvidos naquele determinado tempo e lugar. Aparentemente sempre igual e de rotina estável conforme as semanas e os anos vão transcorrendo, as transformações se sucedem a cada encontro de forma sutil, como em um mantra. Este percurso traz embutido em seu princípio o contato: situação em que dois ou mais objetos, seres, corpos se tocam, comunicam. É o espaço de tempo em que o convívio acontece, as partes se juntam formando conexões. As transformações que ocorrem, pela característica de suas sutilezas, nem sempre são visíveis, mas percebidas no desenvolvimento do processo. Outras vezes são escancaradas pela produção plástica e pelas opiniões críticas explicitadas pelos alunos.

Ter a chance de exercitar a livre escolha através da arte nestes tres anos de oficina, com ele mesmo e com o outro é dar ao aluno uma oportunidade de poder aprender a ocupar um espaço próprio neste lugar chamado Terra!

## O espaço

Suca Mattos Mazzamati

Como vimos até agora, a aula livre é contornada por limites de tempo e espaço.

O tempo de organização escolar é fixo, não pode ser mudado. É tão fixo como são o lugar das paredes, da porta e das janelas da sala de aula. Sendo assim, a aula de arte dura uma hora na nossa escola. A rotina de uma hora de aula de arte por semana ao longo de três anos de escolaridade: terceiro quarto e quinto anos, é que dá o sentido de continuidade do processo. São três anos de escolha e contato livre com materiais, propostas e fazeres vinculado ao processo de criação artística.

Figura importante de acolhimento desta dinâmica é o espaço. Entendemos como espaço todas as relações que acontecem dentro dele, desta forma não há protagonista e sim pontos de onde saem linhas de relação que se intercalam em cruzamentos conhecidos ou inteiramente novos. Tudo é importante neste lugar de fazer arte que é a oficina: os alunos, o professor, o material, os instrumentos. A luz. Se chover, se fizer sol. Os livros, os trabalhos prontos

## MOBILIÁRIO E INSTRUMENTOS DE TRABALHO

### mobiliário e assessórios

- 1 mesa para modelagem em argila
- 1 mesa para construção com sucata
- 1 mesa para desenho
- 1 bancada para marcenaria
- 1 mesa pequena para o pirógrafo,
- 1 mesa para o professor
- 1 armário para o professor
- 1 armário para as bandejas de preparação das aulas
- 1 painel para ferramentas
- 1 lousa
- 2 murais: 1 pequeno para comunicações, 100 X 50cm e 1 grande para exposições, uma parede inteira
- lugar especial para papel reciclado
- cabides para mochilas
- 1 bancada de apoio para pintura
- 1 armário para biblioteca de consulta de artes
- 1 mapoteca
- Lugar para secagem de pinturas
- Lugar para guardar trabalhos grandes
- Prateleiras para guardar os trabalhos diários

### instrumentos e ferramentas

instrumentos específicos para modelagem em argila  
ferramentas específicas para construção com madeira  
instrumentos específicos para construção com sucata  
instrumentos específicos para desenho  
instrumentos específicos para pintura  
pirógrafo  
computador (multimídia)  
espaço para projeção / telão  
cortina para escurecer a sala



### hidráulica

cocho com três torneiras  
mini varal para secar panos de limpeza  
lugar debaixo da pia para armazenar argila

### elétrica

tomadas para computador  
som  
cola quente  
secador  
pirógrafo

### BANDEJA DA MESA DE CONSTRUÇÃO

1 barbante  
palito de sorvete  
palito de dente  
1 faca de serra média  
2 bisnagas de cola  
2 pinças de cola  
2 fitas crepe  
lixa

#### observações:

em uma caixa a parte colocar um pote para água e um pote de cola mais diluída.

colocar os rolinhos de arame em uma gaveta da mapoteca

troçar a caixa de pregos por uma mais funda e com menos divisões.

selecionar os pregos. Todos finos e de quatro tamanhos.

### Conteúdo das Bandejas

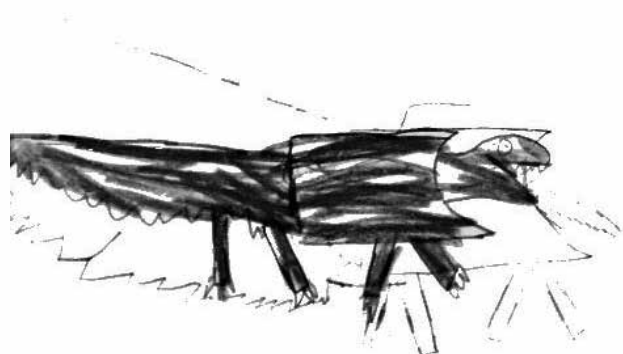


### BANDEJA DA MESA DE DESENHO

2 caixas de lápis de cor (cada com 12 cores), em um pote  
1 lápis de cera, em um pote  
2 caixas de hidrocor grossa, em um pote  
2 caixas de hidrocor fina, em um pote  
5 borrachas  
5 apontadores  
2 durex  
2 cola prit  
15 lápis HB ou n.o 2  
15 lápis 4B  
2 régua  
1 grampeador ( verificar se está com grampos suficiente para o trabalho)  
1 furador

### BANDEJA DA MESA DE MODELAGEM EM ARGILA

9 estecas  
2 rolos de macarrão  
2 espátulas  
6 régua próprias para modelagem  
2 espremedores de alho  
6 esponjas (tamanhos pequenos)  
pote de barbotina  
pote de palito de sorvete  
pote de palito de dente  
1 rolo grande



**DIVERTIDAS DO ALMANAQUE**

**Desenhe aqui sua oficina**

**CAIXA DE COSTURA**

1 tesoura pequena  
20 agulhas Darning nº 3  
alfinete com cabeça colorida  
10 cores de linha para bordar  
almofadinha para espetar agulha  
botões variados  
5 agulhas de vagonite  
5 cores de linha de costura  
1 retrós grande branco  
1 retrós grande preto  
10 passa-fio  
5 agulhas de crochê

**Desenhe aqui o mobiliário, os instrumentos,  
os materiais**

Direção

Maria Stella Galli Mercadante

Coordenação

Elisa dos Santos Vieira

Vera Lúcia T. Cretella Conn

Autoria

Equipe de arte EF2

Cintia Valente Ruiz

Débora Postali

Gilberto Mariotti

Suca Mattos Mazzamati

Projeto editorial e apresentação

Suca Mattos Mazzamati

e Gilberto Mariotti

ESCOLA VERA CRUZ  
NÍVEL II - 1989

PROGRAMAÇÃO DE ARTES - NÍVEL II

Objetivos Gerais:

- manifestação da expressão individual da criança através da arte;
- aprofundamento de seu vocabulário expressivo;
- desenvolvimento das capacidades perceptivas da criança.

Sub-áreas (ou formas de expressão):

- 1- construção
- 2- modelagem
- 3- fogo
- 4- pintura/colagem
- 5- desenho
- 6- teatro

Objetivos Específicos de cada sub-área:

1- Construção

- desenvolver no aluno sua capacidade de construir através de partes, o todo;
- desenvolver noções espaciais (medidas, proporções);
- desenvolver habilidades motoras (pregar, martelar, serrar, cortar, colar, etc.);
- desenvolver sua capacidade de interferir expressivamente no espaço.

Atividades: marcenaria

construção com sucatas, palitos, papéis, etc.

2- Modelagem

- desenvolver no aluno a capacidade de moldar suas idéias através de diferentes materiais plásticos;

- proporcionar ao aluno o aprendizado de diferentes técnicas de modelagem.

Atividades: modelagem em argila, papier maché e gesso.

### 3- Fogo

- - aflorar, no aluno uma relação mais íntima consigo mesmo (foco);
- levar o aluno a um reconhecimento das potencialidades do fogo como elemento transformador.

Atividades: fogo no fogareiro (cozinha)  
pirógrafo  
vela

### 4- Pintura/colagem

- ido não*  
*atância*  
*relacionada*  
*com a*  
*at. não*  
*deixa?*
- desenvolver no aluno <sup>a</sup> sua capacidade de expressão através da relação material (tinta - papéis) e intenção (idéias);
  - ~~proporcionar ao aluno o aprendizado de diferentes formas de pintura.~~ *(quais?)*
- colagem*

### 5- Desenho

- aflorar e desenvolver a observação, a imaginação e a memória através do desenho.

### 6- Teatro

- desenvolver no aluno sua capacidade de exprimir-se verbal e corporalmente;
- desenvolver no grupo, através de técnicas de teatro, a capacidade de criar e representar histórias.

Estratégias e eventos (2ª, 3ª e 4ª séries):

documentos da área em anexo: anexo - 1, 1-A  
2, 2-A  
3, 3-A

conversas sobre desenho

Como prática pedagógica fica claro o ensinar o desenho sobre o prisma da memória, imaginação e observação.

Temos alternado as propostas de desenho conforme esta divisão. Observamos que a concentração para o desenho é diferente nas três séries que trabalhamos (segunda, terceira e quarta série) em relação aos exercícios de memória, imaginação e observação.

Assim, na segunda série (7 a 8 anos) as crianças demonstram mais concentração, ligada ao prazer e interesse em fazer a atividade, no que se refere aos exercícios de imaginação e memória e pouca naquelas de observação.

Na terceira série (8 a 9 anos), os exercícios de imaginação são os que favorecem mais a concentração, como por exemplo o exercício "o que será?". Na quarta série (9 a 10 anos) os exercícios de desenho de observação são os que mais desafiam e onde há mais concentração. Parece que os desenhos de imaginação e memória já não satisfazem como resultado, necessitam de mais vocabulário e parece que os exercícios de observação suprem esta necessidade.

Outra questão levantada foi o fato dos desenhos das meninas mostrarem um resultado mais estereotipado. Percebemos que estes desenhos aparecem com maior frequência nos exercícios de desenho de imaginação. Seria talvez ligado ao momento interno que vivem nesta faixa etária? Para as meninas o movimento de contensão, ligado à sexualidade acontece, por sua própria natureza de uma maneira mais interna. Já para os meninos o conflito entre expansão e contensão é mais explosivo, naturalmente para fora. Talvez este seja um caminho para compreender melhor este ponto levantado e que tem que ser aprofundado nas próximas discussões.

(texto inacabado )  
fevereiro 91

## Relação das propostas de desenho - NIVEL II

## SEGUNDA SÉRIE :

- 1) abertura do caderno ( livre )
- 2) objeto que cabe na palma da mão ( observação )
03. desenho do carnaval ( memória )
04. insetos ( observação )
05. pedaços de pano ( um monte de trapinhos para cada - observação )
06. a mão que não desenha ( observação )
07. as formas que a mão forma ( observação -fundoXfigura )
08. crianças escolhem a regra
09. o que se vê recortado pela moldura da janela
10. zoológico ( observação )
11. natureza morta ( observação )
- 12) caixas e objetos de tamanhos variados ( observação )
13. desenhos de animais através de livros com fotos ( observação )
- 14) desenho do horizonte ( praça do por do sol - observação)
- 15) o brinquedo mais significativo das férias ( memória )
- 16) o objeto da oficina que gostava mais (memória e observação )
- 17) desenho do tenís ( observação )
- 18) um desenhar o outro ( observação )
19. desenhar a sua casa ou prédio ( memória )

20. mala-mural ( preparação para o acampamento - trab. coletivo , cada grupo trabalha sobre uma mala gigante de papel e "arrumam" a mala . Memória e imaginação )

21. refeição bem gostosa ( memória )

22. desenhar monstros ( imaginação )

23. hodocross - controle da velocidade da linha . Fazer esta atividade no chão , sempre em dupla .

24. desenho de imaginação ( livre )

25. fingir que está ligando a tv . Desenhar a cena que apareceu ( desenho animado , horário eleitoral , filiae Memória )

---

### TERCEIRA SÉRIE

26. desenho relâmpago com modelo ( observação )

27. apropriação da pasta ( imaginação )

28. desenho de modelo - figura humana ( observação )

29. desenhar carrinhos de brinquedo, desenhar a paisagem ( observação e imaginação )

30. dia de desenhar monstros ( imaginação )

31. luta de box , duas crianças como modelo - desenho relâmpago ( observação )

32. antigo e contemporâneo ( memória e imaginação )

33. nankin - desenho com pincel fino ( imaginação )



09. ampliação de desenhos. Cada criança faz um pequeno desenho, coloca em uma caixa. Depois sorietta um e amplia em um papel grande. ( imaginação e observação )

10. um sonho ( memória e imaginação )

11. o que será ? A criança recebe uma folha com uma pequena interferência, o desenho se transforma a cada passo, o que será, o que será ? ( imaginação e memória )

12. observação da areia ( observação )

13. figura humana, o professor ( observação )

14. desenho do pai e da mãe ( memória )

15. desenhar um gigante ( imaginação )

---

#### QUARTA SÉRIE

01. desenho da pasta, apropriação ( imaginação )

02. experiência de desenho cego ( observação )

03. a mão que não desenha, duas posições, segurando um instrumento ( observação )

04. projeto de xilo, Lazar Segall ( imaginação )

05. volta das férias, o que foi mais significativo ( imaginação )

06. a sala de teatro ( observação )

07. um canto da oficina ( observação )

08. o que será ? stop, passa-passa. ( imaginação )

09. carimbos ( imaginação e observação )

10. colagem - dia de ..... ( imaginação )

11. brincadeira de lembrar imagens, não vale pensar palavras, fechar o olho, apertar bem, desenhar o que viu dentro do olho. ( observação )

12. ditado serunfs ou palavras engraçadas, com tinaça, pincei ou canetinha (memória e imaginação )

13. desenhar os buracos que o braco e a perna formam, modelo vivo ( observação )

14. desenhar os buracos do banco, frontal e em ângulo ( observação )

15. imaginar que tinha um homem dentro de uma caixa tentando sair ( imaginação )

16. ditado de palavras conhecidas ( memória )

Espaços por memória 2005  
obs.  
imag.

RELAÇÃO DAS PROPOSTAS DE DESENHO - NÍVEL II

SEGUNDA SÉRIE

- Abertura do caderno (livre) (M) (I)
- Objeto que cabe na palma da mão (observação) (O)
- Desenho do carnaval (memória) (M)
- Insetos (observação) (O)
- Pedacos de pano (um monte de trapinhos para cada - observação) (O)
- A mão que não desenha (observação) (O)
- As formas que a mão forma (observação - fundo x figura) (O)
- Crianças escolhem a regra (M) (I)
- que se vê recortado pela moldura da janela (O)
- Zoológico (observação) (O) (M)
- Natureza morta (observação) (O)
- Caixas e objetos de tamanhos variados (observação) (O)
- Desenhos de animais através de livros com fotos (observação) (O)
- Desenho do horizonte (praça do por do sol - observação) (O)
- brinquedo mais significativo das férias (memória) (M)
- objeto da oficina que gostava mais (memória e observação) (M) (O)
- Desenho do tênis (observação) (O)
- Um desenhando o outro (observação) (O)
- Desenhar a sua casa ou prédio (memória) (M)
- Mala-mural (preparação para o acampamento - trabalho coletivo; cada grupo trabalha sobre uma mala gigante de papel e "arruma" a mala. Memória e imaginação) (M) (I)
- Refeição bem gostosa (memória) (M)
- Desenhar monstros (imaginação) (I)
- Dedocross - controle da velocidade da linha. Fazer esta atividade no chão, sempre em dupla (?)
- Desenho de imaginação (livre) (I)
- Fingir que está ligando a TV; desenhar a cena que apareceu (desenho animado, horário eleitoral, filme. Memória) (M) (I)
- lugar que eu tenho mais saudade no Verão; des. de memória (M)
- lugar que mais me chama a atenção no Verão; des. de memória (Abertura do 2º semestre) (M)
- Meu almoço; des. de memória (M)
- Desenho de observação do desenho de observação da professora (O)
- Desenho de observação da janela da oficina (O)
- Desenho de observação de um instrumento de trabalho da oficina (O)
- monstro mais monstro; desenho de imaginação (I)
- animal que eu mais gostei de ter; desenho de memória (M)
- Desenho de observação de três poses instantâneas da professora (O)
- Um meio de transporte; desenho de memória (M)
- Desenho de imaginação: painel para Beth
- Desenho de observação: mão segurando o objeto (O)
- Desenho de imaginação: ditado de palavras engraçadas (I)
- Desenho de memória: com que roupa eu vou (M) (I)
- Desenho de observação de uma cadeira (O)
- Desenho de imaginação: entre o céu e o mar (I) (M)
- Desenho de imaginação: fazer um projeto para a Bienal
- Desenho de observação do espaço da arena (O)
- Desenho de imaginação: tema livre

2ª SÉRIE, 2005: Des. de Obs. y espelhinho

⊙ 5 partes do corpo. / Folha grande ⊙  
≠ entre memória e obs.

⊙ Montar uma tira y 3 ou 4 quadrinhos  
Criar um personagem e uma situação (I) (M)

⊙ Conta de Fadas 2º/2000 (I) (M)

## QUARTA SÉRIE

- Desenho da pasta, apropriação (imaginação) (I)
- Experiência de desenho cego (observação) (O)
- A mão que não desenha, duas posições, segurando um instrumento (observação) (O)
- Projeto da xilo, Lasar Segall (imaginação) (I) (M) (O)
- Volta das férias, o que foi mais significativo (imaginação) (M)
- A sala de teatro (observação) (O)
- Um canto da oficina (observação) (O)
- que será? Stop. Passa-passa. (imaginação) (I) (O)
- Carimbos (imaginação e observação) (I) (O) (M)
- Colagem - dia de ... (imaginação) (I)
- Brincadeira de lembrar imagens. Não vale pensar palavras; fechar o olho, apertar bem, desenhar o que viu dentro do olho. (observação) (O)
- Ditado sdrunfs ou palavras engraçadas, com tinta, pincel ou canetinha (memória e imaginação) (M) (I)
- Desenhar os buracos que o braço e a perna formam, modelo vivo (observação) (O)
- Desenhar os buracos do banco, frontal e em ângulo (observação) (O)
- Imaginar que tinha um homem dentro de uma caixa tentando sair (imaginação) (I) (M)
- Ditado de palavras conhecidas (memória) (M)
- Desenho de observação do vaso de violetas (O)
- Tema livre com giz de cera e anilina (I) (M) (O)
- Oito rostos humanos com expressões diferentes (M)
- Projeto da camiseta (I) (M) (O)
- Sapato (desenho de observação) (O)
- Sapato (desenho de memória) (M)
- Natureza morta (desenho de imaginação fazendo uma composição com 4 frutas diferentes e três objetos) (I) (M)
- Interpretação pessoal de dois quadros à óleo de Estevão da Silva, do acervo da Pinacoteca do Estado: Menino com melancia e Natureza Morta

4ª série 2005 → Um aluno sorteado escolhe o tipo de desenho memória/ imag. ou criação tema dado p/ aluno. Sorteio q olho fechado. (M) (I) (O)

- Desenho À Luz de Vela. (O)
- Desenho da janela do Ônibus (eles desenharam a paisagem da volta do acampamento) (M)
- DE MÃO DADAS (FAZENDO ESCULTURAS)?
- NAS COSTAS DO OUTRO (OUVA MÁXIMA) (O) (M) (I)
- REVERO CADERNO (O) (M) (I)
- OUVIA LUST. DAS FÉRIAS DO COLEGA E DES. (O) (M)
- LIURO OH! (?)
- ~~GOAT~~ CARAS MALUCAS. (?)

2004

## TERCEIRA SÉRIE

- Desenho relâmpago com modelo (observação) (O)
- Apropriação da pasta (imaginação) (I)
- Desenho de modelo - figura humana (observação) (O)
- Desenhar carrinhos de brinquedo, desenhar a paisagem (observação e imaginação) (O) (I)
- Dia de desenhar monstros (imaginação) (I)
- Luta de box; duas crianças como modelo - desenho relâmpago (observação) (O)
- Antigo e contemporâneo (memória e imaginação) (M) (I) (?)
- Nankin - desenho com pincel fino (imaginação) (I) (M)
- Ampliação de desenhos. Cada criança faz um pequeno desenho e coloca em uma caixa. Depois sorteia um e amplia em um papel grande (imaginação e observação) (I) (O)
- Um sonho (memória e imaginação) (M) (I)
- que será? A criança recebe uma folha com uma pequena interferência, o desenho se transforma a cada passo, o que será, o que será? (imaginação e memória) (I) (M)
- Observação da arena (observação) (O)
- Figura humana, o professor (observação) (O)
- Desenho do pai e da mãe (memória) (M)
- Desenhar um gigante (imaginação) (I) (M)
- Desenho de memória: sua casa e sua família (M) (I)
- Desenho cego (O)
- Desenho de observação de objetos (O)
- Desenho de imaginação, pintura com giz de cera e anilina (I) (M) (O)
- Stop. Desenho em seqüência, em grupo (I) (M) (O)
- Desenho do grande e pequeno; imaginação e observação (I) (O)
- Desenho de observação de ferramentas, objetos e da professora (O)
- Desenho de imaginação, expressões, 8 caretas (M) (I) (O)
- Desenho e pintura do rosto humano, tamanho grande (M) (O)
- Almoço ideal (M) (O)
- Desenho de observação e imaginação (lâmpada mágica e gênio) (O) (I)
- Desenho de observação, vaso de violetas (O)
- Desenho de observação de conchas e caramujos (O)
- Desenho de memória de uma peça da casa (M)
- Desenho de imaginação com algumas noções sobre abstrato, figurativo, paisagem, retrato, instalação, surrealismo (?)
- Desenho de imaginação sobre Halloween (3ª A) (?)
- Uma viagem espacial, desenho de imaginação, giz de cera e anilina (I) (M)
- Desenho de pequeno para o grande, imaginação e observação (I) (O)
- Faça a fruta parecer, desenho de observação (?)
- Desenho de observação da violeta
- Desenho de observação de uma concha, lápis de cor (O)
- Desenho de observação de um dedo (O)
- Ditado de desenho (M)
- Desenho de memória de um canto da casa (M)
- Uma aventura no mar, desenho com nankin e bico de pena (I) (M)

Celina

- Des. de Obs. 1: O que está à sua frente (1: plano) ) Bico. (?)  
2: Plano intermediário  
3: Fundo.
- (final de 3ª) Des. de Obs. • Um objeto peg. desenhado em folha grandona (O)  
Ex. relógio
- Uma paisagem bem pequenininha. Ex. espaço de ofi. (O)
- STOP de cor: Cada um com uma cor s/ repetir (?)



**Almanaque  
da  
Oficina**  
Ano 2

O Desenho

**Almanaque  
da  
Oficina**  
Ano 2



O Desenho

Equipe de Arte - 3º, 4º e 5º ano

## Editorial

Suza M. Mazzamati

O tema inaugural desta publicação em 2010 tratou sobre um dos focos centrais do nosso trabalho na oficina, a **Aula Livre**, assim batizado gentilmente pelos alunos.

Neste seu segundo ano de existência o **Almanaque da Oficina** tem como objeto de conversa o desenho.

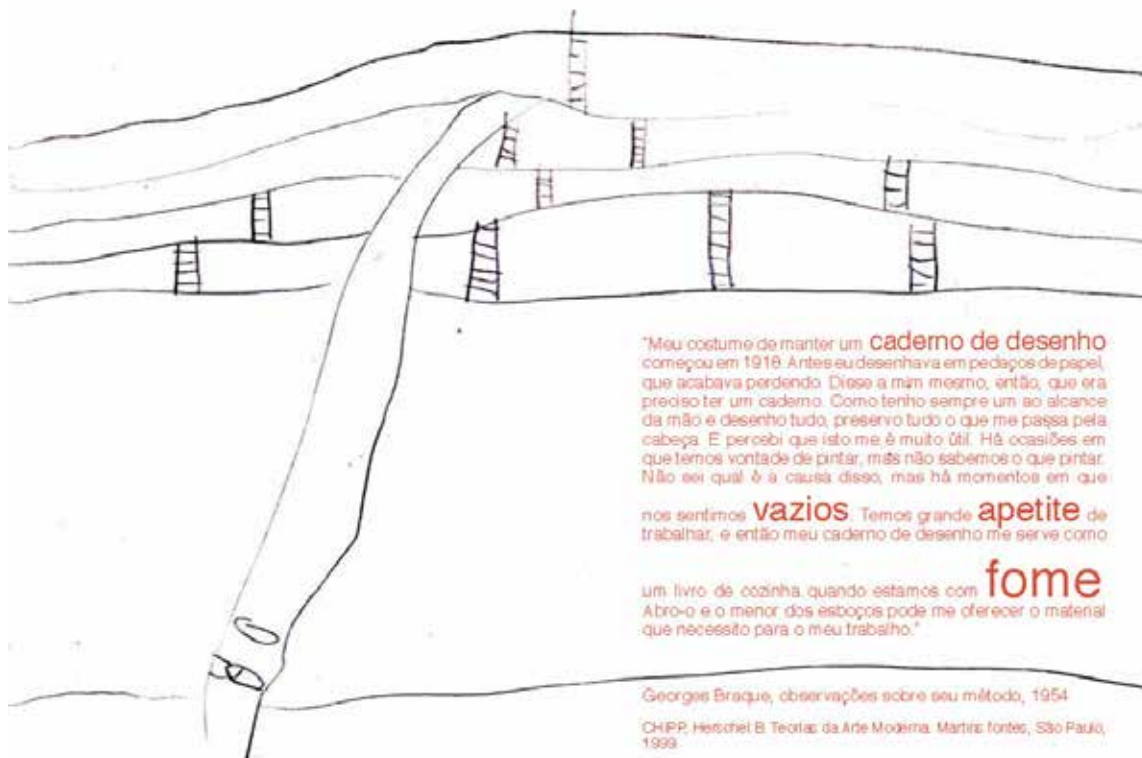
Consideramos que o ensino de desenho na escola a partir de uma metodologia e de uma prática específicas constante promove o desenvolvimento e a aprendizagem de um conhecimento importante para nossos alunos. O desenho é uma linguagem que as crianças usam desde pequenas para garantir em qualquer areia, terra, meloca ou água que encontre.

O momento de desenho na oficina proporciona de forma sistemática a conversa entre as imagens e as crianças e as crianças e o mundo. Seja no seu fazer ou na sua apreciação, imaginar, compor e decompor formas, linhas, cores, idéias ajuda o aluno a desenvolver, integrar e estruturar as suas invenções em uma linguagem simbólica que comunica para si mesmo e para o outro. A prática e as reflexões aqui apresentadas mostram um percurso didático que vem sendo desenvolvido desde 1997.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Arte educadores que participaram desde projeto nos anos iniciais: Celina Gusmão, Laura Barboza, Suza M. Mazzamati

Neste ano dois do Almanaque da Oficina, a equipe que responde pelo trabalho atual e por esta publicação traz em seus textos os seguintes temas: uma visão poética do que é desenhar, o desenho e a representação do real, a apreciação e o uso do caderno de desenho, e a descrição de uma atividade de desenho com os alunos do quinto ano.

Dando continuidade ao primeiro Almanaque da Oficina manteremos no final deste a seção **Divertidos do Almanaque** e, como novidade, criamos a seção **Remeta**, através da qual você, caro leitor, poderá entrar em contato conosco. Esperamos que gostem!



"Meu costume de manter um **caderno de desenho** começou em 1916. Antes eu desenhava em pedaços de papel, que acabava perdendo. Disse a mim mesmo, então, que era preciso ter um caderno. Como tenho sempre um ao alcance da mão e desenho tudo, preservo tudo o que me passa pela cabeça. E percebi que isto me é muito útil. Há ocasiões em que temos vontade de pintar, mas não sabemos o que pintar. Não sei qual é a causa disso, mas há momentos em que

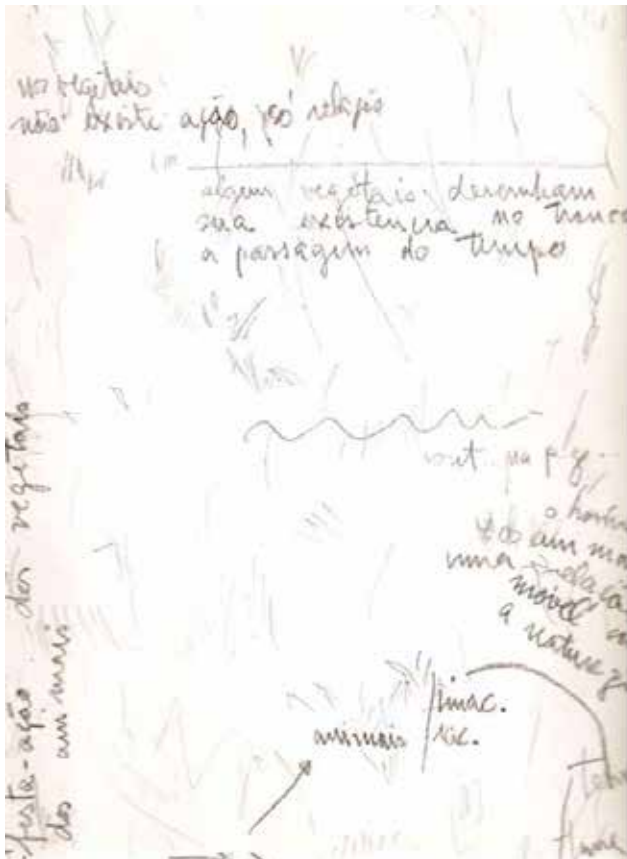
nos sentimos **vazios**. Temos grande **apetite** de trabalhar, e então meu caderno de desenho me serve como

um livro de cozinha, quando estamos com **fome**. Abro-o e o menor dos esboços pode me oferecer o material que necessito para o meu trabalho."

Georges Braque, observações sobre seu método, 1954

CHPP, Henschel B. Teoria da Arte Moderna. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

## ANEXO



Desenhar é uma coisa interessante:

Se o pensamento estica, a linha acompanha

Se encurta, também

Se piso na areia, marca

Se dou um abraço, enrola

Se mostro o tamanho do bicho com as duas mãos,

Visualizo.

Desenhar é mesmo uma coisa interessante.

28.09.2011

suca

### Texto abstrato

Gilberto Mariotti

É comum que, depois de apresentada a proposta de desenho, alguns alunos me perguntem: pode ser "abstrato"?

Abstrato, por definição, é "o que se abstraiu, que designa qualidade ou ação com exclusão do objeto a que pertence".

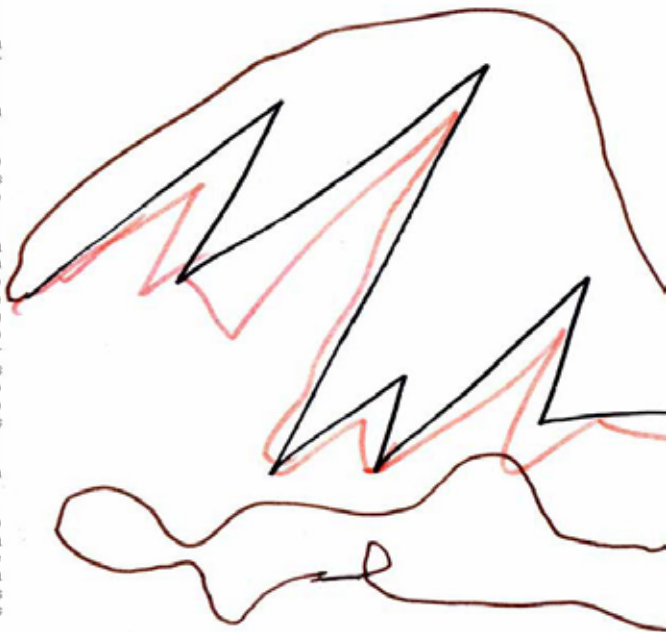
Mas entendo a pergunta de modo diferente. Talvez algo que possa ser colocado da seguinte maneira: "as formas que crio podem ser irreconhecíveis"? Então respondo que sim, pode ser abstrato...

Sempre me lembro de uma professora que me contava que, ao pesquisar artistas concretos, havia lido que nada os irritava mais do que quando chamavam sua arte de abstrata. Não há nada mais abstrato, dizem, do que uma paisagem. Ao contrário, quando se desenha um quadrado, este não é necessariamente a representação de algo. Um quadrado existe concretamente em qualquer suporte bidimensional, com suas próprias características (cor, dimensão, textura etc). Portanto, uma composição geométrica é nesse sentido concreta, já que não pede ao espectador que abstraia, mas que se deterna nas formas mesmas que se apresentam.

Claro que essa nova relação pede, por sua vez, uma outra ordem de abstração...

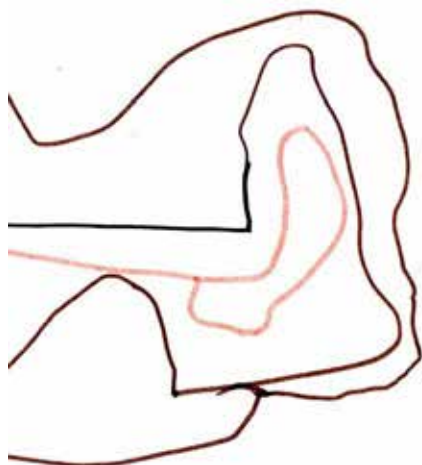
O poeta Paul Valéry relata que fazia questão de provocar o pintor Edgard Degas perguntando a ele o que ele entendia por desenho, ao que este respondia que desenho "não é a forma, é a maneira de ver a forma". Valéry então fingia não entender, o que irritava profundamente o pintor, mas revela o que dizia para si mesmo: "Ambos tínhamos razão. A expressão tinha o sentido que se lhe queira dar."

mentando suca





sem fim



e é verdade que eu não tinha nenhum conhecimento para discut-la."

Se há muitos sentidos possíveis para esta frase de Degas, não é preciso extingui-los ou reduzi-los a uma lição de fácil reprodução. E Valéry sabiamente não se esforçou em dar à ela um sentido externo a si mesma. No entanto, é comum que apareçam explicações redutoras sobre os desenhos dos alunos, ou ainda que a pergunta "O que é isto?" ainda seja a única reação de muitos pais e mestres, colocando para a criança uma demanda por sentido de fácil assimilação.

Essas relações entre desenho e texto devem disparar perguntas sobre nossas proposições como educadores. O que queremos ou esperamos do desenho dos alunos? Que eles nos agradem é comum, mas o agradável não pode para nós ser um objetivo ou critério, pois isso seria limitar a criatividade dos alunos (algo incrivelmente vasto) ao nosso gosto (algo necessariamente limitado). Querer que sejam registros descritivos de suas vivências seria submetê-los a uma verossimilhança redutora. Com certeza, sua experiência estará presente e ativa, mas o desenho da criança reelabora e transforma as vivências, não podendo ser reduzido a simples indício dos acontecimentos.

A pretensão incluída em nossas propostas é proporcionar ao aluno a possibilidade de explorar o desenho como meio insubmisso ao mundo do visível. Entendê-lo e vivê-lo como uma invenção do que pode ser o mundo, do que o mundo ainda pode ter de inexplicável, tanto para eles como para nós.

Mais uma definição de artista para servir de provocação: em livro de aforismas e frases, o pintor Georges Braque resume: "Escrever não é descrever. Pintar não é representar."



"A arte, sempre livre, desconhece a obrigação.

A arte a confronta, como a noite ao dia"

Kandinsky, Em "Do espiritual na Arte", (O idioma das formas e das cores).

## ANEXO

### Caderno de desenho e apreciação

Cintia Valente

Ver para aprender ou aprender a ver?

Estimular e ser estimulado pelos materiais que entramos em contato na arte é uma grande experiência, onde os alunos fazem descobertas casuais e propositalis.

Começavam as aulas e havia uma importante missão. Explorar o novo caderno de arte que a equipe da área havia organizado.

O caderno foi composto com imagens de alguns artistas e suportes variados, que iam de etiquetas auto-adesivas a folhas de papel sulfite, passando por envelopes pardos grandes e pequenos.

Um caderno bonito, cheio de informações. Havia muitos desafios. Apreciação de muitas imagens. Propostas estimulantes com vários suportes.

Folhiei, folhiei e me vi inventando novas provocações a partir das folhas e imagens pré-selecionadas. O suporte gritava por ser percebido em suas peculiaridades e o planejamento movido por desafios, ligados diretamente à plasticidade dos materiais selecionados para o caderno.

E assim, ao me deparar com informações como uma folha totalmente vermelha e pequena que havíamos colocado ao lado de duas imagens; uma instalação de

Cildo Meireles, Desvio para o vermelho, e outra O atelier vermelho de Matisse, refleti sobre como a cor vermelha poderia provocar os alunos e como ela poderia conversar com o imaginário particular de cada um. Não era mais um desafio de preencher uma folha vermelha e sim de compor esta folha pensando nos espaços que acabavam de ser observados. Fazer uma relação com os elementos arquitetônicos e com os objetos que apontavam as duas imagens. Uma maneira de observar as imagens, apreciar, aprender a ver com o propósito de alimentar-se para realizar a tarefa que viria a seguir.

Sem entrar em grandes explicações sobre os dois artistas, pedi que descrevessem a imagem que eles estavam vendo. Observassem os móveis, listassem aqueles que haviam nas duas imagens. O singular, o mais engraçado, alguma curiosidade... Uma espécie de Cadê?

-Alguém achou um objeto que tem nas duas obras?

-E um objeto que só tem em uma das imagens?

-Quem achou o relógio na obra de Cildo Meireles?

- Vocês sabem o que tem no final daquele corredor?

-Alguém quer falar alguma coisa que chamou a atenção?

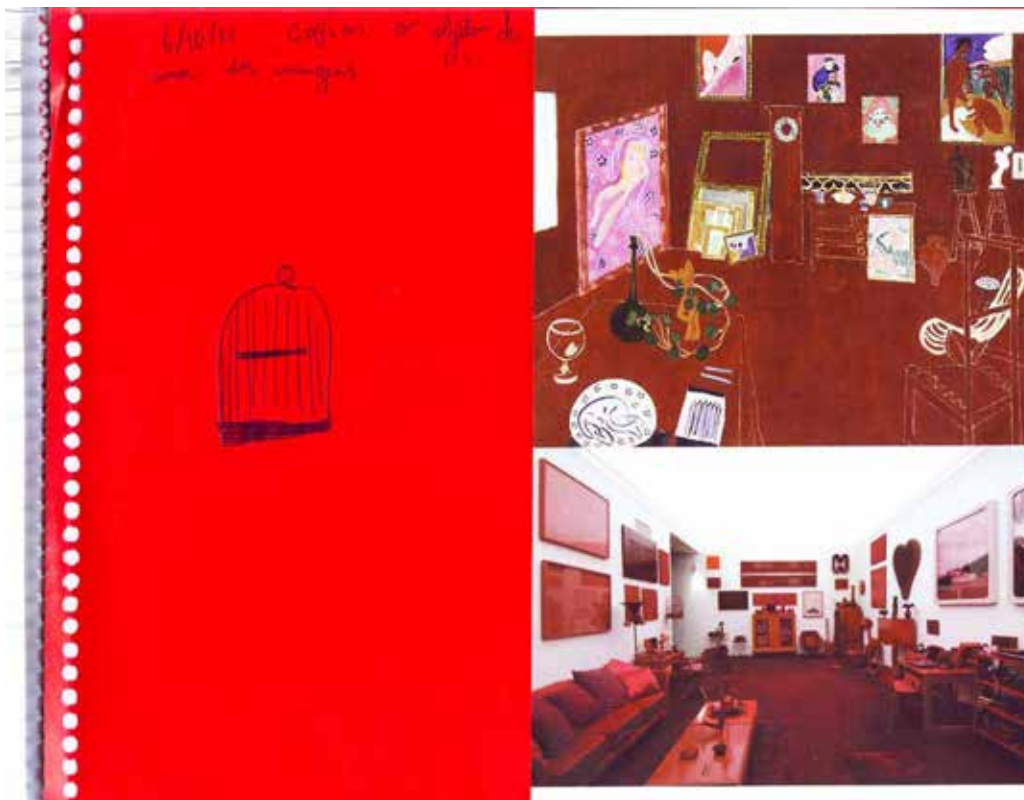
E assim fazendo relações simples, brincando de achar imagens eles aprendiam a olhar duas importantes obras de arte.

Henri Matisse  
O atelier Vermelho  
Pintura  
1911



Cildo Meireles  
Desvio para o Vermelho  
Materiais diversos  
1967 - 1984





Acredito que escolher e desenhar um objeto que estivesse numa daquelas imagens, depois de tanta procura ficou muito mais fácil e natural para uma criança de 8 anos.

Outro tema pertinente e importante era trabalhar com os alunos com a intenção de despertá-los para as possibilidades que se abrem em misturar cores.

Folhei o caderno e descobri duas folhas de cores azuis claras e escuras.

Havia uma imagem de Kandisky, Cêu Azul, que não casualmente estava lá. Percebi uma grande possibilidade de brincar com as cores da noite e do dia.

Minha intenção não era só observar a imagem, mas sim os contrastes que a folha de cor escura e de cor clara poderia revelar.

Cêu Azul é uma pintura cheia de detalhes musicais, coloridos, orgânicos. Como se fossem seres imaginários vagando na noite... Brincando com o universo infantil dos alunos pedi que inventassem um amigo ou parente para um daqueles desenhos. Escolhessem com cuidado as cores do lápis de cor que ocupariam a folha azul escura representando a noite. As regras eram permissivas, eles poderiam se inspirar naqueles seres, imaginar alguém da família, copiar algum elemento como se fosse uma marca genética..

Na aula seguinte, ao abrimos o caderno na folha azul clara, ou seja, o dia, eu já sabia o que poderia explorar

técnicamente além do tema que já estava definido na aula anterior. Pude falar muito sobre as cores do lápis que ocupariam a folha azul clara. Eles logo perceberam que o branco que reinava no azul escuro, desaparecia no azul claro. Novos contrastes fizeram surgir outras relações entre as cores; novas sensações causadas, novas cores reveladas! Meu objetivo estava alcançado. Eles haviam percebido as potencialidades das cores!

A organização do caderno facilitou o planejamento do professor de arte. Todas as propostas seguiram invariavelmente após uma exploração de suas possibilidades.

O uso de diversos materiais como canetas hidrográficas, esferográficas, lápis grafite, colorido, além de folhas de diversos tamanhos, texturas, gramaturas não é simples, nem corriqueira. Quando falamos em exploração de desenho, temos clareza que o aluno deva entrar em contato com estímulos que ampliem e desenvolvam suas competências.

Desta forma, dia a dia fomos brincando de adivinhar qual seria a próxima cor da página do caderno novo ou com qual material faríamos a nova proposta de desenho.

Desenhar com as crianças é assim, uma brincadeira muito séria!

ANEXO



## Cotidiano: uma proposta de desenho

Débora Postal Pellegrini

A atividade inicial das aulas na oficina do EF2 normalmente é uma proposta de desenho para o grupo, podendo-se trabalhar nesta, a imaginação, a memória ou ainda a observação.

No exemplo a seguir tive como objetivo visitar as propostas feitas ao longo dos três anos do EF2. Propus que cada aluno ao receber seu caderno escolhesse a proposta que mais gostou de fazer. Na sequência deveriam definir a escolha da maioria e construir duas justificativas para esta escolha. Ao final, um representante do grupo apresentaria para a professora um exemplo da proposta escolhida e as justificativas.

Finalmente, a proposta eleita seria refeita por todos.



Lis torna a iniciativa caminhando entre os colegas e após algum tempo anuncia:

- Todo mundo já decidiu!
- Tá, é este daqui! A proposta escolhida é. Continue a linha.
- Gentel! Mostra o desenho!
- Ó que lindo, é um dente!
- Oha o meu gentil!
- Que desenho é este? Pergunta um aluno novo.
- A professora faz uma linha e nós temos que completar o desenho de imaginação.
- Pronto professora, a gente já tá...
- A gente já sorteu agora quem é a pessoa.
- Quem vai falar?
- Eu!



- Mas e porque, gente?
- Sei lá porque.
- Porque ficou o mais bonito.
- Porque é muito legal!
- Vamos usar palavras mais esdraseadas.
- Porque é legal! Porque é bonito!
- Não!! Por que isto vem da nossa cabeça, a gente imagina! Explica Julietta.
- É isto mesmo!! Julietta, que discurso!!
- Conversas soltas...
- E aí, quem a gente escolhe? Quem vai contar?
- Um aluno aponta para a Julietta e diz:
- É ela!
- Julietta se levanta, vai até a professora e faz uma pergunta sobre as justificativas, mas logo se dá conta que sabe a resposta e volta ao círculo assumindo a fala:
- Este desenho foi o escolhido porque a gente usa a imaginação para criar, é...
- Foi legal o trabalho pra fazer é... nós, alguns colegas batem palmas, outros fazem Uhu!! E ela completa.
- E a gente não fica com sono quando a gente faz! Fim!
- Fim! Dizem todos.



ANEXO



Divertidas do Almanaque

1 Vamos construir um desenho escultura?

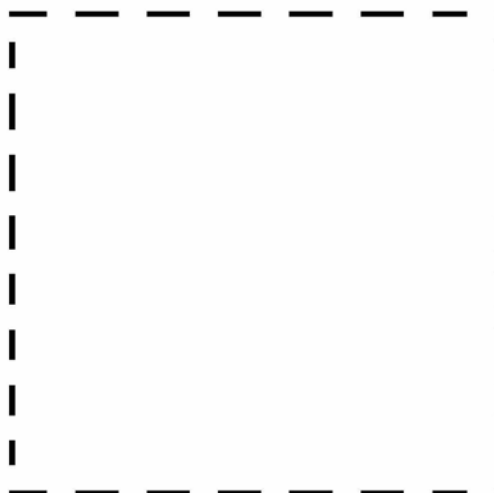
Você vai precisar de uma tesoura e bastante persistência.

Siga o tracejado ao lado e recorte o quadrado.

O seu desafio será transformar esta folha quadrada em uma escultura com no máximo 3 cortes e três dobras.

Só vale se a escultura parar de pé.

Bom desenho!



**Divertidas do Almanaque**

- 2** Ao ler a palavra deixe que a imagem se forme em sua cabeça e desenhe!

Vale qualquer coisa! Por isso se chama palavras exdrúxulas...

-escafingomófago

-rafrum

-proferaldo

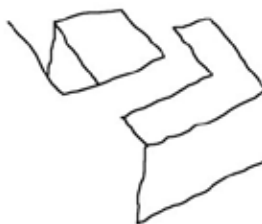
-elosvuremo

**Divertidas do Almanaque**

- 3** Conversa de linha:

Nós começamos o desenho ao lado.

Agora você pode continuá-lo...



Divertidas do Almanaque

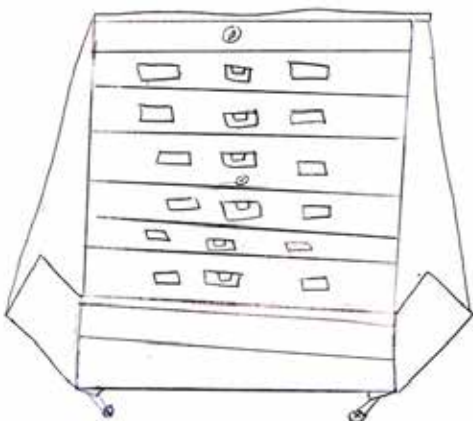
4 Desenhe o encontro das duas linhas.

**REMETA**      Data: \_\_\_\_\_

Sr.(a) \_\_\_\_\_

Depto. \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/> Para sua informação	<input type="checkbox"/> Favor resolver
<input type="checkbox"/> Para sua opinião	<input type="checkbox"/> Conforme seu pedido
<input type="checkbox"/> Para sua aprovação	<input type="checkbox"/> Favor falar-me
<input type="checkbox"/> Para sua assinatura	<input type="checkbox"/> Arquivar
<input type="checkbox"/> Favor devolver	<input type="checkbox"/>





**Direção**  
Maria Stella Galli Mercadante

**Coordenação**  
Eloisa Ponzio  
Vera Lúcia T. Cretella Conn

**Autoria**  
Equipe de arte EF (3ª, 4ª e 5ª anos)  
Cintia Valente Ruiz  
Débora Postali  
Gilberto Mariotti  
Suca Matos Mazzamati

**Projeto editorial e apresentação**  
Suca Matos Mazzamati  
e Gilberto Mariotti

Nesta edição aparecem desenhos de João,  
Amarilis, Yuri, Luis, Beatriz, Pedro e João Egydio.

Copyright © Vera Cruz – 1968, 2011



**Projeto Dispensor – trabalhando para a Natureza**

Suca M. Mazzamati – junho de 2015

O mundo meu é pequeno, Senhor.  
Tem um rio e um pouco de árvores.  
Nossa casa foi feita de costas para o rio.  
Formigas recortam roseiras da avó.  
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas  
maravilhosas.  
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas  
com aves.  
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os  
besouros pensam que estão no incêndio.  
Quando o rio está começando um peixe,  
Ele me coisa  
Ele me rã  
Ele me árvore.  
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter  
os ocasos.  
Manoel de Barros

**Introdução**

O **Projeto Dispensor – trabalhando para a Natureza** nasceu de uma conversa de rua entre o Léo, figura importante aqui da escola, e eu. Ele disse: Suca, você tem muda pra me trazer de sua casa? Respondi que sim, mas perguntei: de qual tipo quer e para quê?

Então, ele me disse que estava com um plano de fazer vasos para vender no evento do Feito por nós.

De pronto falei: ô Léo, vamos fazer o projeto juntos? Nós de arte tocamos a fabricação dos vasos em cerâmica, o que acha?

Falei com a equipe de arte, que logo concordou com a ideia e, como sempre, dando mil outras sugestões, já animados e prontos para agir. A Tati deu a ideia de trazer um senhor jardineiro que ela conhece para contar histórias, o Alex já pensou em atividades de desenho e muito mais lá na horta, a Débora já ficou imaginando tipos de vasos para serem modelados. Nessa hora a Tati, o Alex, a Débora e eu engatamos uma quinta e ficamos imaginando várias atividades para fazer com as crianças e ... os adultos.

Pedi um espaço na reunião para a Eloisa, que concedeu e contei para o grupo maior na RG sobre a nossa ideia. Mas, para sair do dizer e ir para o fazer, me deram uma tarefa: seria necessário que eu escrevesse o projeto primeiro, com detalhes, para que pudessem escolher se entravam nessa barca ou não. Primeiro desafio dessa história.

Assim, cá estou fazendo isso: escrevendo o projeto com detalhes para vocês, professores e professoras.

Como contei na reunião, a princípio pensei como mote central duas questões: a *primeira* era sobre as sementes crioulas, que guardam as tradições e variedades da cultura - dos pequenos produtores, dos quilombolas e das populações indígenas - cultura essa comprometida pela homogeneização imposta pela indústria alimentícia. Depois, fiquei pensando que esse tema deve sim entrar no projeto, mas não ser o cerne dele. Para dar o clic no projeto junto aos alunos, achei melhor considerá-los, porque os são, como dispersores de sementes como seus amigos, os outros tipos de animais.

A *segunda*, é a questão da dependência entre os seres, a tal da parceria. Essa se mantém. Cuidar da Terra envolve parceria e dependência, envolve ética e estética, como bem disseram a Débora e a Tati em sua apresentação. Envolve uma autonomia dentro da dependência vital. Para isso, são necessários pequenos atos simbólicos, como plantar e ensinar a criança a plantar. Fazer o nosso serviço de dispersores e lembrar que somos parceiros, por isso o nome **Projeto Dispersor – trabalhando para a natureza**.

Vamos?

## **Projeto Dispensor– trabalhando para a Natureza**

### **Quem são os dispersores?**

O homem, como o morcego, o pássaro, a cutia, o mico leão, a formiga, alguns tipos de peixes, anfíbios e lagartos e muitos outros animais, são dispersores de sementes. O que é ser dispersor?

Entre os animais e as plantas acontece uma relação estreita para a manutenção das espécies, sejam elas vegetais ou animais. Essa complexa interdependência baseia-se principalmente na dispersão das sementes e na polinização das flores. O vento e a água são também agentes dispersantes.

### **O que cabe a nós?**

Houve um tempo em que não tínhamos necessidade de pensar nisso. Mas, atualmente sabemos que temos uma responsabilidade frente às futuras gerações: que as crianças saibam que são capazes de plantar, que podem aprender a plantar e que, se plantam, estão protegendo sua morada.

A criança planta o feijão no algodão para adquirir um conhecimento científico? Qual o objetivo de plantar? Observar a vida? Ou ser agente nela? Ou ser parceiro dela?

O que significa uma semente?

O que cabe a nós?

### **Buscando respostas**

O **Projeto Dispensor– trabalhando para a Natureza** tem como objetivo buscar respostas para as seguintes perguntas e muitas outras que aparecerem:

- O que é necessário para plantar uma planta comestível?
- Todas as sementes são iguais?
- A semente come? Quem come a semente?

- A planta só nasce, se for de semente?
- E se não tiver nenhuma planta na Terra, o que acontece?
- Como o índio cuida da terra?
- É possível recuperar uma terra que ficou sem cuidado?
- É possível fazer uma floresta?
- Quais são os bichos que plantam sementes?
- É verdade que a Araucária Brasiliensis é uma árvore do tempo dos dinossauros, que não se reproduz por sementes?
- Quem são os guardiões das sementes?
- Tem poesia que fala da natureza?
- Tem canções?
- Tem histórias? Da floresta? Tem lendas?
- Um esquilo planta semente?!
- Quantos tipos de semente de milho existem?
- Como faz vaso de barro?
- Que tamanho tem que ser o vaso para caber a planta e a raiz?
- Etc., etc. ....

### Quem quer fazer o quê?

Com essas perguntas e tantas outras, quem quer fazer o quê junto com as crianças?

1. Cada classe conversar sobre um dos temas sugeridos, ou outro novo e **criar** um pequeno projeto, vinculado a alguma área que já esteja trabalhando. **Realizar** uma tarefa que tenha como produto poesias, uma coleção de sementes em vidros, uma história assustadora na floresta, uma pesquisa com feijões, cálculos de peso da leveza das sementes em balanças de gramas, fazer um desenho de observação e anotar as modificações que viu todos os dias de uma planta que escolher da

escola e outras ideias que surgirem, já **teremos** uma bela exposição para o Feito por Nós no pátio da biblioteca.

2. Fazer vasos de cerâmica para o plantio.
3. Contar histórias vinculadas ao tema.
4. Passar vídeos.
5. Tirar fotografias do plantio com as crianças.
6. Inventar uma música com o tema.
7. Encenar uma peça de teatro que inventarem ou de uma lenda ou história que leram.

### **Vão combinando**

Como entramos em férias hoje, vão combinando, vamos combinando, via mensagens virtuais. Em agosto como bons dispersores, colocamos a mão na massa e conversamos com calma.

### **Para todos**

Aqui precisamos da parceria de todos.

Na oficina, com os grupos de arte, em agosto daremos início à modelagem dos vasos, assim, início de setembro, as crianças já poderão fazer o plantio e cuidar de seus vasos até o dia da festa.

Para isso pensei em contar com vocês a partir do meio de agosto, para levarem seus alunos, em meio grupo, meia hora por semana para aprenderem a mexer no composteiro, ou seja duas vezes no mês de agosto. Precisaremos fazer uma escala de quem vai e quando e marcar a hora para que o Léo possa estar lá, para ensinar o que devem fazer.

Em setembro, faríamos o plantio, que pode ser na aula de arte, e depois o cuidado da mesma forma no horário das aulas (não de arte), meia hora, meio grupo, para ver se a planta está molhada, se está tudo bem, olhar, cuidar.

Por último a montagem da exposição.

**Se der tudo certo**

Se der tudo certo, com algumas coisas erradas, proponho continuarmos, com quem se interessar a desenvolver uma rotina de cuidado e plantio até o final do ano.

Se der tudo certo, com muito sucesso e só algumas coisas erradas, quem tiver interessado, poderíamos escrever e montar uma apresentação narrando o processo, contando os acontecimentos e os pensamentos acontecidos e o que observamos disso tudo.

**É isso aí**

Vai com o vento.