

Aléxia Melo

Compartilhando experiências
(em busca de saber e sabor no ensino de Artes)

**Monografia apresentada ao curso de Licenciatura
em Artes Plásticas da Escola Guignard / UEMG.**

Orientadora: Giovanna Viana Martins

Belo Horizonte
2007

Às crianças

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um
sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força
existem
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.*

Os sabiás divinam.

Manoel de Barros

SUMÁRIO

1. Introdução	p. 05
2. A busca do saber com sabor	p. 06
3. Experiência saborosa	p. 21
4. Referências Bibliográficas	p. 27
5. Entrevista com Roberta Fortunato	p. 28
6. Anexos	p. 33

1. Introdução

Desde que ouvi pela primeira vez que existia uma cultura própria da criança, a curiosidade e o interesse em entender mais sobre este universo me acompanham. Nesta busca, tive a oportunidade de experimentar, pesquisar e vivenciar muitas situações com os pequenos e com pessoas que já cresceram há muito, mas brincam e vivem como se ainda o fossem. Eles me incentivaram a ir em busca dos meninos, suas brincadeiras e movimentos e a observá-los com olhar curioso e delicado. A partir daí, pude me permitir abaixar para ficar “na altura deles”, brincar, literalmente, até “pingar”, sentar no chão e movimentar junto – podendo, assim, estar aberta a estabelecer outras relações. Dessa forma, é possível lembrar então estes movimentos e as cantigas da infância, os brinquedos que sabemos construir ou que já tivemos um dia.

Brincar e construir objetos são fruição com saber e sabor.

Em 2001, fui trabalhar como assistente da professora de Artes em um espaço dentro de uma escola onde a produção com materiais diversos acontecia associada ao brincar. Percebi que todo aquele contexto precisava ser mais pesquisado, praticado e sistematizado, principalmente para quem se propõe a trabalhar com crianças. Somente assim, talvez, possamos nos colocar em contato com as sutilezas do mundo.

A grande questão do ensino artístico, a meu ver, se dá na possibilidade de se entender esse ensino como aprendizagem processual e uma constante busca de relações a se estabelecer com o mundo. Agregando desejos a materiais diversos, disponibilizados dentro de um espaço que seja atraente e flexível, essas relações podem surgir respeitando o desenvolvimento de cada indivíduo. Desta maneira, o educador tem a oportunidade de estimular e intervir durante o processo, jogar junto para que ele também conheça os códigos que fazem parte da proposta de cada um e do grupo.

2. A busca do saber com sabor

Ao me deparar com o texto da aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária lido por Roland Barthes no Colégio de França em 1977, identifiquei-me de imediato com sua maneira de pensar e falar sobre o ensino.

O discurso de Barthes, denominado *Aula*, é um convite ao jogo e não uma ameaça, pois sua forma de dizer corresponde a um desejo de ouvir que reúne pessoas fartas de serem categorizadas, posicionadas, conduzidas, doutrinadas. Este tipo de flexibilidade presente no discurso é o que ele chama de *escritura*.

Para o autor, “*a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm, em latim, a mesma etimologia). Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que foram, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo.*”¹ O discurso engessado se perde nas suas vias de sentido. Ele precisa encontrar uma fresta, um respiro para ir ao encontro do sabor das palavras, sem os alicerces da ciência, sem a especialidade, a utilidade.

A liberdade, segundo a verdade do desejo, é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver – proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos². Barthes pontua que o que pode ser opressivo no ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. Indo de encontro a isso, o método de ensino tem que carregar consigo os meios próprios para inutilizar, ou ao menos frustrar, esse poder intrínseco do discurso.

Assim, não há outra saída para esse autor senão o deslocamento – ou a teimosia – ou os dois ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo teimar e deslocar-se tem a ver, em suma, com um método de jogo³.

Barthes propõe que a fala e a escuta, traçadas em sua aula, sejam semelhantes às idas e vindas de uma criança que brinca em torno da mãe: dela se afasta e depois volta, para trazer-lhe uma pedrinha, um fiozinho de lã, desenhando ao redor de um centro calmo toda uma área de jogo, no interior da qual a pedrinha ou a lã importam finalmente menos que o ato cheio de zelo que a partir deles se faz. Ele acredita que, quando a criança age dessa maneira, não faz mais do que desenrolar as idas e vindas de um desejo que ela apresenta e representa sem fim.

¹ Vide BARTHES, 2004, p. 21.

² *Idem.* p. 25

³ *Idem.* p. 26

Não resisto em fazer um paralelo entre Roland Barthes em sua aula e uma referência que Michel Maffesoli faz a Fernando Pessoa em *Elogio da razão sensível*:

[...] como indica Fernando Pessoa: “Sábio é aquele que monotoniza a vida, pois o menor incidente adquire então a faculdade de maravilhar” (O Livro do Desassossego). Através dessa notação, o poeta ressalta bem que há uma sabedoria do ordinário, sabedoria que está na base daquilo que se pode chamar de reencantamento do mundo. Todos esses rituais cotidianos, aos quais não se presta atenção, que são mais vividos que conscientizados, raramente verbalizados, são eles, de fato, que constituem a verdadeira densidade da existência individual e social⁴.

Não posso deixar de observar as crianças. Quando nos atentamos às crianças brincando, ou quando brincamos com elas, podemos perceber seus movimentos corporais e como transformam simples “nada” em brinquedos. Os rituais cotidianos que elas inventam e nos quais se inserem, como aprendizes natos, são constantemente reinventados, estão em permanente mudança. Elas trazem consigo este saber “ordinário”, como diz Fernando Pessoa, que reencanta o mundo. O ato de brincar é uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, e pode trazer consigo as linguagens de representação da criança com seu entorno. Com o tempo, a criança começa a utilizar símbolos e regras em seus jogos, aprende a denominar objetos, redefinindo suas funções. O jeito dela se expressar está coerentemente ligado a seu desenvolvimento e o brinquedo representa uma parte do universo que conhece.

Segundo Maria Amélia Pereira⁵, pedagoga e orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda (SP):

No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem da esfera exclusivamente utilitária, e esta situação inclui diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por elas, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo. Os efeitos externos são atenuados e é revelada uma vitalidade mais profunda por seu calor subjetivo, pela interação imaginativa e corporal entre a criança e o objeto. Nesse justo momento há um relaxamento das defesas conscientes e se dão passos para experiências subjetivas que se encontram em níveis mais profundos, dissolvendo as divisões entre o que está dentro e o que está fora, comunicando a experiência do ser. O brincar opera nesta unidade subjetiva. O brincar, entendido como atitude do corpo e da mente, determina uma conduta pensante⁶.

Quem não se lembra de um brinquedo ou brincadeira que nos remete à esfera de lembranças remotas, sensações, cheiros e sabores?

⁴ MAFFESOLI, 1998, p. 174

⁵ Maria Amélia Pereira é pedagoga com formação em Cinesiologia pelo Sedes Sapientiae, orientadora do Centro de Estudos Casa Redonda e da Associação da Aldeia de Carapicuíba (OCA), em São Paulo.

⁶ PEREIRA, 2007.

Os brinquedos podem ser imagens arquetípicas que, segundo Jung, psicólogo e psicanalista suíço, são imagens psíquicas do inconsciente coletivo que são patrimônio comum a toda a humanidade.

Luise Weiss fala, em seu livro *Brinquedos e Engenhocas*, que os brinquedos são quase-ritos: uma roda barulhenta, uma bola murcha, um barquinho de papel flutuando na água, uma pipa flutuando no ar, um desenho na areia ou na calçada; são brinquedos-lembranças. Segundo Weiss, são brinquedos que nos relacionam com o universo – a água, o ar, o fogo e a terra.

Quem não se lembra de inventar esconderijos ou da sensação de se esconder em espaços pequenos? De cabanas construídas na nossa própria escala de crianças, onde regras e representações se modificam, onde tudo é possível, onde reina a invenção?

A integração no ato de brincar vem sendo rompida gradativamente, criando-se a dicotomia entre a hora de aprender e a hora de brincar. Esta fragmentação talvez seja reforçada na escola e em casa. Brincar é prazeroso e trabalhar, numa sociedade que valoriza o lucro, é uma atividade superior. Geralmente o ato de brincar é uma recompensa após o estudo. Na escola isso aparece no momento em que as aulas de Artes ocupam um lugar posterior às aulas de Matemática ou Português, fazendo um contra-peso àquelas que preparam para o vestibular. Apesar das tentativas voltadas para criar um trânsito entre as matérias, as disciplinas continuam compartimentalizadas, criando uma visão fragmentada do conhecimento e do mundo.

Maria Amélia Pereira, no artigo *A criança é um aprendiz nato*, diz que:

[...] a compreensão sobre o brincar que se desenvolve no atual discurso pedagógico e psicológico carrega uma conotação do brincar como meio, como recurso, destituindo dele o caráter de sua expressividade humana, trazendo em sua essência a vontade e a liberdade.

Nesse sentido, qualquer atitude de querer traduzir o brincar como meio para, como recurso para aquisição de qualquer coisa, deixa de ser o brincar em sua essência, ocorrendo equívocos que espelham uma postura reducionista, contribuindo para a fragmentação do espaço e tempo da criança.⁷

Brincar é um ato de livre vontade e vai de encontro à estrutura escolar que funciona nos moldes tradicionais. Esta que insiste em transformar o ato de brincar e construir brinquedos em programas e avaliações quantitativas. Mas não se pode esquecer que a criança constrói seus objetos para com eles brincar.

⁷ *Idem.*

O brincante Adelsin⁸ diz que *o brinquedo começa com a vontade espontânea, com a escolha do material; com a inteireza da construção; com as soluções e acasos de cada etapa, e só se completa com a ação do brincar*. A partir de suas andanças pelo Brasil, ele observou que um brinquedo nas mãos das crianças tem infinitas possibilidades, muito além do que, a princípio, sua forma sugere. Sendo assim, ele acredita que não podemos ficar presos à forma e sim tentar alcançar o movimento que cada brinquedo provoca, descobrir seus encantos e segredos⁹.

Há uma poesia singular no universo infantil que inclui uma habilidosa capacidade de síntese e, ao mesmo tempo, de ressignificar os objetos a partir do ato da brincadeira. Trata-se da sobriedade em relação aos materiais, como diz Walter Benjamin em suas reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação: “a capacidade de transformar um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha que reúnem em sua solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras.”¹⁰

Se o ato de brincar e construir brinquedos e objetos é um exercício de liberdade, como trazer este sabor para o ensino artístico?

Luise Weiss diz que *a observação atenta dos trabalhos das crianças, a maneira de construir, remontar, desmontar e brincar constituem pontos de influência importantes no trabalho profissional dos educadores/artistas*¹¹. Também vão surgir descobertas originadas a partir do manuseio dos materiais e que escapam a qualquer previsão do educador, pois tratam de questões intrínsecas à experiência delas. Estando atento, o educador pode incentivar as contribuições vindas da habilidade de cada um e isso passar a contribuir para o desenvolvimento de todos.

Numa conversa com Francisco Magalhães¹², atual diretor do Museu Mineiro e ex-professor da Escola de Arte Gesto Gráfico (iniciativa sediada em Belo Horizonte, nos anos 80), tratamos de questões que envolvem o ensino de arte com sabor e aroma especiais, e ele relembrou sua experiência:

A: [...] é como se a gente falasse de jogo durante a aula, ou que a aula pudesse acontecer como se fosse um jogo.

Francisco: *É um jogo, é um jogo.*

⁸ Adelsin é brincante e autor do livro *Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos*. Belo Horizonte: Adelsin, 1997.

⁹ ADELSIM, 2002.

¹⁰ BENJAMIM, 1984, p. 74.

¹¹ WEISS, 1997, p. 15.

¹² Entrevista concedida à autora no Museu Mineiro, em 27 de setembro de 2007.

A: O professor também tem que jogar.

Francisco: *Tem que jogar. Às vezes o professor não joga porque ele fica preso a um objeto finalizado, a um produto. A metodologia deve possibilitar a experiência e não se ater apenas à coisa construída, ao objeto estético finalizado, mas procurar estabelecer mecanismos em que o processo aconteça e seja apreendido. Muitas vezes eu acho que acontece ao contrário, procura-se executar algo que possa levar para casa. É sempre bom ter algo para se levar para casa, mas isso não deveria se sobrepor a vivência que se teve ao se construir o objeto. Essa vivência também deve ser guardada, preservada.*

O objeto construído pela criança estabelece nela relações de afeto. Às vezes, a recusa de um objeto reflete essa relação. O processo, o objeto que por ventura foi constituído, tudo isso é afeto.

A quê a criança se ligou afetivamente? Que produto é esse que possibilitamos que a criança elaborasse? É uma grande responsabilidade, e essa responsabilidade é do professor. O que ensinamos deve considerar a forma que seremos apreendidos, compreendidos.

O método tem que ser pensado de maneira que objeto seja percebido “inteiro”. Seja... não perfeito, mais importante é que a criança compreenda para além do brinquedo que ela fez, do quadro que ele desenhou, mas do que foi tratado ali, e essa compreensão se dará de maneira subjetiva. Acho que é possível, o objeto não pode ser obtuso, ele deverá ser expressivo, agudo, reflexivo.

Desta forma, o processo de experimentação merece ser tão considerado quanto o trabalho pronto, pois é durante este tempo que a criança elabora o seu desejo, une isso a um material, constrói e soluciona os problemas, para depois finalizar, no tempo em que julgue necessário.

No depoimento a Luise Weiss em *Brinquedos e Engenhocas*, a artista e educadora Roberta Fortunato diz que “a faixa etária, o tempo de convívio com os materiais e o estado em que se encontra o seu repertório pessoal de imagens, assim como suas capacidades motora, intelectual e intuitiva, se exprimem no produto final (o objeto, o brinquedo e a engenhoca), caracterizando a relação do indivíduo com a vida e ele mesmo, o contexto em que está inserido, o seu grupo, etc.”¹³

Fayga Ostrower sugere

o questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa. Sem dúvida, é difícil ser professor de arte, pois nós, artistas, bem sabemos que arte nem se ensina; a única coisa que é possível fazer, é ajudar os

¹³ WEISS, 1997, p. 82.

outros a formularem perguntas, suas próprias perguntas. Ao formularem as perguntas, estarão encaminhando-se para as possíveis respostas. Cabe insistir que a massificação não educa, porque ela implica em respostas prontas¹⁴.

Luise Weiss acredita que existem condições de conduzir projetos sem que eles se enrijeçam, tornem-se fórmulas. Ela diz que se o educador lida pessoalmente com imagens, formas, matérias, texturas, cores e sons, sua experiência, enquanto pesquisa, vai enriquecer seu trabalho didático. Sendo assim, pode-se instaurar uma prática que alimente o trabalho educacional. Os trabalhos das crianças também mostram muitas possibilidades que os adultos podem incorporar, experimentações que refletem uma postura curiosa diante das coisas do mundo. O desafio cabe ao adulto, que deve desenvolver uma visão crítica consciente, pois só dessa forma propiciará à criança diversas possibilidades de desenvolvimento.

Francisco Magalhães relembra ainda:

Quando fui trabalhar com crianças fizemos coisas que considero bacanas, gosto delas. Naquele momento tudo aconteceu de uma maneira intuitiva, muito da minha pouca experiência (eu tinha o quê? 22 anos) e da vontade de fazer arte. Isso permitiu uma liberdade e, é claro, liberdade, supunha erros, o que me parece algo bom. O aprendizado se dá no erro ou melhor, o aprendizado só se dá também pelo erro. O trabalho de arte nasce muitas vezes marcado pela impossibilidade, conflitos e dificuldades de toda ordem. Não deu certo? Vamos fazer de novo e, então: como fazer de novo? Isso é aprender. É profícuo dessa maneira, permitir-se, dar-se à investigação. O método proposto como regra que apresente um modelo para se construir qualquer coisa no campo da arte me parece um caminho perigoso, principalmente para aqueles que estão sendo educados, as crianças.¹⁵

A intenção é que se invista na troca entre o educador/artista e o aluno na construção compartilhada desses conhecimentos, através de uma relação dialógica. O educador/artista também pode trazer consigo seu repertório e isso tende a estreitar o diálogo entre ele e a criança no decorrer do trabalho. Durante a discussão de um projeto, por exemplo, a conversa onde um diz ao outro o que quer fazer abre espaço para poderem pensar juntos no como fazer. O educador deve atuar como um facilitador nesse processo, problematizando e estimulando as soluções por parte da criança.

Destacamos, a seguir, mais um trecho da conversa com Francisco Magalhães, na qual foi discutida a questão do processo:

¹⁴ WEISS, 1997, p. 46.

¹⁵ MAGALHÃES, 2007.

Francisco: *Aquele desenho que não foi feito, aquele desenho que foi abandonado, que foi iniciado e depois tornou-se outro nas mãos de outro aluno que trabalhou o desenho e passou para outro, tudo aquilo é uma coisa só. Todos os momentos são importantes, todos os papéis amassados. Eu acho que o processo de trabalho de uma criança deve ser observado, dar valor aos processos, a utilização dos materiais, tentar tirar do material o porquê dele ter sido feito; por que ele foi feito, para quê ele foi feito? É importante potencializar o material, o que ele pode te dar. O lápis, os lápis, as massas, as hachuras, o desenho de linha pura. Vamos ver o que o lápis vai dar, pesquisar o material. Não de uma maneira forçada, mas tentar seduzir pra que o caminho seja percorrido desse jeito. Uma busca da criança utilizando um determinado material.*

A: Para esta pesquisa...

Francisco: *Assim, abre-se a possibilidade para o surgimento daquele trabalho maravilhoso, daquela imagem complexa. O objeto vai se efetivar por aí, não por um possível "talento" que exista, mas pelo esforço que existiu e foi demandado pela criança durante a construção do desenho, do trabalho. O professor estará trabalhando a expressão e também abrindo possibilidades de se criar um elenco, elenco não...*

A: Um repertório.

Francisco: *O repertório permite que o artista se expresse, e na medida em que vai conhecendo os materiais e aprendendo a lidar com eles o repertório é dinamizado. Não é diferente para a criança. Se o professor fica falando "como", não tem muito jeito, você vai estar reduzindo as possibilidades expressivas, a surpresa; mas quando se cria situações nas quais as possibilidades são aventadas, experimentadas, a capacidade expressiva da criança ganha força.*

A partir das experimentações constantes, as crianças podem reunir mais possibilidades para construir um repertório pessoal variado e um olhar crítico e sutil em relação às coisas e às pessoas que as rodeiam. A criança que experimenta o fazer com materiais expressivos talvez consiga relacionar o fazer artístico dos outros com o dela. Ela pode entender o processo do outro a partir do seu próprio, ou de um grupo, e tudo o que produzir pode ser pista para descobrir ela mesma e se relacionar com o mundo.

O artista e educador Paulo Portella Filho, em depoimento a Luise Weiss, diz:

[...]a formulação do espaço físico e a escolha dos recursos materiais constituem a primeira expressão da minha postura profissional como professor, indicam meu pensamento e como entendo dividir, orientar e acompanhar o processo de expressão e criação com meus alunos.

Quanto mais essa postura estiver pensada em função das necessidades reais de meus alunos, aberta para se redefinir como processo, tanto mais estarei indicando minha disponibilidade para acolher sua diversidade expressiva e de surpreender-me com nosso próprio trabalho.¹⁶

Desta forma, a existência de um espaço/ateliê é de grande importância para abrigar as construções e experiências. Um lugar que permita às crianças inventar trabalhos sentadas ao redor de mesas ou no chão e que este lugar possa ser ocupado com seus desenhos, objetos, modelagens, instalações etc. A sugestão é de se adaptar qualquer sala ou espaço, de modo que este tenha flexibilidade.

Flexibilidade no espaço físico não quer dizer falta de ordem. É importante estabelecer uma maneira de dispor os materiais e ferramentas na sala, de modo que estejam disponíveis e acessíveis às crianças e para que elas possam participar e contribuir no momento da organização. Para estimular o envolvimento e a apropriação do espaço, pode-se criar combinados coletivos que servirão de parâmetros na hora da realização dos trabalhos.

Por exemplo: determinadas construções necessitam de espaço maior, sendo melhor, então, pensar que a criança ocupe o chão na hora de fazê-lo. Martelar no chão pode ser mais seguro que martelar em cima de uma mesa, se esta não tiver os instrumentos necessários para prender aquilo que se vai martelar, pregar ou serrar. Ao pintar objetos, pode-se combinar a utilização de jornal para forrar, assim como tampar os vidros de tinta após o uso. Isso pode facilitar o entendimento das crianças com relação ao cuidado com os materiais e ferramentas e com a limpeza da sala. Tudo isso pode fazer parte de um processo de aprendizagem, juntamente com a construção de brinquedos, objetos, desenhos, pinturas, modelagens etc.

Luise Weiss acredita que cabe ao orientador, inclusive, a criatividade necessária no sentido de adaptar e buscar os materiais passíveis de serem trabalhados, substituindo-os, buscando novas possibilidades, quando necessárias. Deve-se mostrar à criança que, se um material não foi encontrado, pode-se procurar outro que o substitua ou que seja similar. Os projetos, segundo a autora, ao serem realizados em sala de aula, exigem adaptações e readaptações constantes. Ela pontua que possuir um painel de marcenaria com várias ferramentas, caixas com madeiras variadas e outros materiais seria ótimo, mas nem sempre é possível.

Weiss também afirma que é importante ter consciência da limitação dos materiais e do local, e que a dificuldade é basear os projetos em realidades específicas. Pode-se então, tentar pesquisar e reunir materiais encontrados naquele lugar: na rua, no caminho, dentro de

¹⁶ WEISS, 1997, p. 74

casa, numa marcenaria, ferro velho ou sapataria do bairro. Independentemente disso, a autora acredita que a essência do desafio é a mesma: ampliar o repertório de pesquisa das crianças, recuperando o espaço lúdico, estimulando o uso dos materiais como meios expressivos, valorizando o caráter lúdico e experimental através das brincadeiras.

Qualquer material, do mais simples ao mais sofisticado, tem sua qualidade determinada pela postura de quem o utiliza. Francisco Magalhães cita um exemplo de como uma atividade aparentemente simples e desenvolvida com as crianças pode ser desdobrada, utilizando-se da inventividade e brincadeira:

Um outro projeto que executamos na Escolinha do Gesto Gráfico e que eu gosto muito: eram os “retratos”. O Trabalho começou com aquela prática muito comum das crianças desenharem, de se desenharem, uma desenha a outra e etc. Depois, elas pegavam seus desenhos e levavam pra casa, faziam xerox, davam emprestado, mandavam pra alguém esse alguém desenhava em cima e mandava de volta. Então, todos os elogios, todas as bunitezas, todas as maldades, aconteciam na hora que se ganhava emprestado um desenho. O trabalho de uma criança era alterado por outra e depois por outra e assim por diante. Um desenha e o outro desenha, coloca bigode, arranca o dente, transforma num monstro, faz o xerox, traz de volta, era uma brincadeira... a relação. Esse processo se desdobrou por alguns meses. Então, criou-se um acervo de imagens de fisionomias impressionante. Desenhos que eram, mas que não se concluíam, imagens que podiam ser modificados uma sobre as outras, sobre as outras, sobre as outras, um desenho sem fim. Um retrato vivo mesmo...O trabalho plástico final era muito bonito, com força e contundência talvez até da arte, possibilitada pela brincadeira que existia na execução do trabalho.¹⁷

O educador tem a oportunidade de estimular e intervir durante o processo, jogar junto para que ele também conheça os códigos que fazem parte da proposta. Neste momento, deve-se estar atento à problematização dos estereótipos e preconceitos, para que, no decorrer do jogo, estes questionamentos possam contribuir para a elaboração de outros pensamentos.

Muitas vezes a construção de um brinquedo pode amenizar os antagonismos presentes nos grupos, servindo de estímulo para as produções e os jogos coletivos. Enquanto se inventa e constrói, pode-se abrir um espaço para a convivência entre as crianças e o educador, onde cabem tempos para conversas, cantigas, brincadeiras, silêncio, organização, cooperação e conflito. Conflitos que são resolvidos a partir dos combinados coletivos e que podem surgir no momento da produção de um trabalho.

Como configuração coletiva, o trabalho pode sair do espaço físico da sala e atingir outros espaços da escola ou da rua.

Francisco Magalhães conta como isso aconteceu com um trabalho realizado pelas crianças que frequentavam o Gesto Gráfico:

¹⁷ MAGALHÃES, 2007.

Tinham aqueles mais específicos, surgiam muitas coisas divertidas, muito divertidas mesmo, coisas que obstruíam a escola, às vezes. Nós construímos um trabalho que era difícil de carregar e a proposição era essa, assim (risos). O quadro foi crescendo, sabe? Crescendo, criando pernas, pedaços. Então ele começava aqui na parede, arrastava pelo chão, ia lá pro outro corredor, e foi, era uma ocupação o trabalho¹⁸.

Este processo diz de um jogo que se joga sempre, sem intenção de ter um produto acabado, “pronto”. Há um aspecto “imperfeito” que atinge mais os adultos do que as próprias crianças, pois elas não têm a mesma preocupação de acabamento com os objetos; o brinquedo pode ser construído para ser imediatamente utilizado, ele pode ser inventado para ser destruído. Geralmente os adultos ficam preocupados com a representação “real” dos objetos e muitas vezes a escola e os pais pressionam o educador para que mostre produtos que justifiquem a existência dessa disciplina no currículo escolar. Isso pode ser muito frustrante para as crianças, devido a falta de reconhecimento daquilo que produziram.

Francisco Magalhães comenta esta questão a partir do trabalho anteriormente citado:

A beleza, o que é belo? O que é feio, o que é útil, o que é inútil? Cito o caso do quadro grande, o objeto que não saía do lugar. Alguns pais achavam difícil compreender que a criança, que o menino que estava ali, construía aquela coisa que “não sei exatamente o que está acontecendo; e estou pagando por isso?”. Uma dificuldade de compreensão que talvez seja dada, porque aquela forma experimentada ali não foi, talvez, o que o pai tenha tido, e então isso se apresentava de uma maneira estranha, não é? Havia cobrança, às vezes, neste sentido. “Não é possível, não tem um quadrinho?” O mundo é feito de trocas, de permutas (risos). Então, a escola possibilitava recursos e oficinas que privilegiavam a construção de objetos mais, digamos, clássicos. Mas, o objeto verdadeiramente realizado na educação pela arte, quando ele acontece, material ou não, deverá ser compreendido subjetivamente, pois existirá durante uma vida, durante um grande período na vida daquela criança¹⁹.

No momento em que surgem trabalhos como este, será que a criança não estaria, com sua própria observação e desejo, solicitando uma visão mais ampla do universo da produção artística, onde não se prioriza uma ou outra técnica?

No texto escrito por Paulo Portella Filho²⁰ sobre a *Arte na Escola Carlitos*²¹ diz que a postura que aquela escola adotou quanto ao ensino de arte ressalta, valoriza e acolhe o interesse do aluno, dando-lhe o devido suporte físico e conceitual para uma experiência única,

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ *Idem.*

²⁰ Paulo Portella Filho, artista plástico e coordenador do Serviço Educativo do MASP, concebeu e introduziu em 1988 a Oficina de Artes da Escola Carlitos (São Paulo, SP) e orientou suas atividades até 1992.

²¹ PORTELLA FILHO, 2001.

peçoal e intranferível de construção e elaboração do conhecimento sensível e poético. O resultado, segundo ele, é um trabalho robusto, não contaminado e isento do fenômeno das “releituras”. Ele afirma que os trabalhos dessas crianças não trazem nenhum vestígio das ininterruptas variações desse mal crônico, bimestralmente nominado como portinarite, volpíte, tarsilite, vangoghite etc.

Roberta Fortunato²², no texto *Aula de Artes*, sobre o trabalho desenvolvido nesta mesma escola, pontua:

A nossa posição com relação ao ensino de arte é a de dar instrumentos para que os alunos percebam e vivenciem o processo de produção de arte, elaborando seus trabalhos, não pretendendo que façam ou imitem obras de arte – porque a escola não produz artistas, mas constrói, isto sim, conhecimento de arte pela sua prática e reflexão sobre ela²³.

A educadora e artista afirma que as vivências a partir da diversidade de técnicas e materiais proporciona uma maior identificação com os meios pelos alunos, aumentando seu repertório e permitindo um olhar crítico, aberto a experimentar a forma e estrutura das coisas do mundo. Ela acredita que este acervo de experiências embasa um olhar para o mundo e para a produção de arte. A criança pode sentir-se mais capacitada para decodificar as representações, pois parte da experiência relacionada com o fazer, com as ferramentas, com o tempo, o engenho e o envolvimento que estão nos objetos de arte.²⁴

Para que o educador possa participar ativamente da troca no contato direto com os alunos, ele precisa estar aberto ao seu próprio aprendizado. Lembro-me da vivência nas aulas de arte da Escola Carlitos, onde fui assistente de Roberta Fortunato, no ano de 2001, e de Patrícia Sá, em 2002. Da parte das crianças, surgiam perguntas inusitadas, apareciam gestos inesperados, situações conflitantes e reações diversas. Além disso, meu conhecimento do “fazer”, das técnicas, sobre cada ferramenta e o que ela faz, eram, neste período, bem limitados. Logo veio a necessidade de começar a pesquisar e construir meus próprios brinquedos. Matriculei-me, então, numa aula de marcenaria no Sesc Pompéia, em São Paulo. Senti necessidade de aprender a lidar com a madeira para poder melhor ajudar as crianças no momento das suas construções. Entrei em contato com os encaixes, os cortes, os projetos desenhados e com as medidas, as ferramentas. Experimentei a construção: projetar, desenhar, serrar, lixar, martelar, finalizar e brincar.

²² Roberta Fortunato, artista plástica e educadora do atelié múltiplo do MASP, coordenou as atividades da Oficina de Artes da Escola Carlitos (SP) até 2001. Em 2002, a artista e educadora Patrícia Sá assumiu a coordenação das aulas.

²³ FORTUNATO, 2000.

²⁴ *Idem*.

Francisco Magalhães refletiu sobre esse tipo de experiência durante nossa conversa:

Conhecer os instrumentos, as ferramentas e o que elas fazem, por que elas fazem, descobrir qual é o melhor jeito de utilizá-las. Princípios importantíssimos de serem observados, para além até do que foi construído, independente se a imagem final é agradavelmente estética ou não. Se você reconheceu aqueles objetos que estão ali no seu entorno e os utilizou, isso já é gratificante. Isso já é uma coisa passível de ser narrada: sei como que isso funciona, sei que corte que esta ferramenta faz, sei qual é a dureza desse lápis... Para o artista trabalhar com arte-educação é uma experiência fabulosa, uma experiência de liberdade. A capacidade que a criança tem de resolver questões plásticas, de fazer, de construir, de desdobrar, de articular a iconografia possível e a impossível, a imaginada, esta toda ali; será muito bacana, muito gratificante para o artista que se aproximar²⁵.

Luise Weiss aponta que o orientador experiente pode prever, por exemplo, o que vai ocorrer quando um aluno insiste em pregar dois tipos de madeira diferentes, ou tenta usar a mesma tinta ou cola em materiais diversos. Ela propõe que o professor opte por dois caminhos: que ele antecipe a experiência ao aluno e com ele descubra a solução através do diálogo, ou que deixe a criança percorrer seu próprio caminho, com interferências pontuais.

Roberta Fortunato, em depoimento a Luise Weiss, lembra de como um projeto pessoal emergiu do relacionamento com um aluno, numa aula de ateliê:

É interessante notar os mútuos estímulos que ocorreram, ou seja, eu informei o aluno de um tipo de mecanismo para o qual ele próprio me despertara e ele, por sua vez, reelaborou o objeto para que este tivesse movimento, adequando assim o projeto aos seus interesses²⁶.

O educador pode tirar reflexões e observar o desenvolvimento de cada criança: como é sua postura física enquanto trabalha, como lida com o grupo e como resolve os problemas que lhe aparecem no momento da invenção.

Sendo assim, os processos avaliativos de experiências como estas talvez precisem ser cautelosos e feitos com muita delicadeza e particularidade. Primeiramente, o educador, a escola e os pais talvez precisem compreender que, até chegar a um determinado resultado, a criança pode passar por várias etapas, desde o aparecimento da primeira idéia.

Luise Weiss ressalta que, depois do projeto inicial, que inclusive pode ser mudado, vem o estágio de associar as formas e materiais, resignificar os objetos, sintetizar um projeto.

²⁵ MAGALHÃES, 2007.

²⁶ WEISS, 1997, p. 86.

Desta forma, valoriza-se o projeto artístico como um todo, sem dissociar as etapas pelas quais a criança transita e nem o espaço físico, os materiais, as ferramentas, a relação com o educador e com o grupo.

Cabe ao educador buscar perceber, no decorrer dos processos: as habilidades de cada um para encontrar várias soluções para o mesmo problema; a capacidade de criar associações, relacionar formas e conteúdos; e a flexibilidade da criança em lidar com o acaso, com as possíveis mudanças ou adaptações do projeto inicial.

Durante meu trabalho na Escola Carlitos, pude perceber alguns parâmetros utilizados pela educadora para avaliar as crianças que participavam da aula de artes em um espaço/ateliê. Isso acontecia bimestralmente e era compartilhado com os pais. A aula tinha como objetivo propiciar que o aluno atingisse algumas qualidades²⁷:

- *Respeitar o aspecto coletivo da atividade, com relação às características margeadoras da aula (horários, uso dos espaços, execução das tarefas combinadas, respeito com os colegas e com os trabalhos produzidos), sendo cooperativo com o grupo.*
- *Ser criador e alimentador de um repertório pessoal e do grupo.*
- *Objetivar e exteriorizar seu projeto inicial e colocá-lo em prática, solicitando ajuda quando necessário, buscando conhecer técnicas novas e desenvolvendo as que já conhece.*
- *Usar, conservar e cuidar dos espaços, dos materiais e das ferramentas e buscar adequá-los às suas necessidades na elaboração dos trabalhos.*
- *Participar, na hora do teatro, de forma positiva: assistindo, atuando individualmente ou em grupo, ou assumindo funções de organizador, apresentador, maquiador, figurinista etc.*²⁸
- *Participar das aulas de História da Arte, nos exercícios práticos e teóricos.*²⁹
- *Demonstrar atitudes adequadas nas atividades fora da escola, respeitando os horários, os avisos, os colegas e os espaços visitados.*³⁰
- *Contribuir com sucata duas vezes durante o bimestre.*

²⁷ Quadro de avaliação da Oficina de Artes – Artes Plásticas e Cênicas, Escola Carlitos, 2001.

²⁸ O espaço da aula era transformado pelas crianças para o momento do teatro, que acontecia nos últimos 20 minutos das aulas de 1h e 50 minutos de duração.

²⁹ As aulas de História da Arte aconteciam na última aula de cada bimestre.

³⁰ As visitas guiadas às exposições aconteciam uma ou duas vezes por semestre.

De acordo com a educadora e artista Roberta Fortunato, a avaliação final dos trabalhos dos alunos que têm aula de artes em ateliê múltiplo é a mostra anual de artes. *A pré-seleção dos trabalhos*, segundo a educadora, “visa escolher no mínimo um trabalho por aluno, que o represente da melhor maneira possível e, conseqüentemente, seu grupo e a própria atividade de artes durante o ano; a síntese poética do interesse, investimento e pesquisa pertinentes à aula de artes, da grande produção gerada pelos alunos”³¹. Ela preocupava-se em “eleger trabalhos para representá-los o mais amiúde e abrangentemente possível, tentando passar um pouco da delícia que é a aula de artes.”³²

Paulo Portella Filho, em texto sobre a Anual de Artes da Escola Carlitos de 2000, comemora:

*Ao contrário do que se observa, de forma mais ou menos contundente, nas apresentações de resultados produzidos nas aulas de artes, encontramos aqui, além da sensível e cuidadosa apresentação feita pelas orientadoras da Oficina de Artes, um vigoroso e expressivo conjunto de objetivos que contam profundamente de seus autores: suas preferências, seu prazer e empenho na solução de problemas, sua inventividade e compromisso na comunicação de seus desejos e idéias... Quanto frescor!*³³.

Com relação à seleção dos trabalhos para as mostras, Francisco Magalhães, durante nossa conversa, aponta outras questões:

*Era uma dificuldade enorme que tínhamos quando organizávamos mostras: o que mostrar? Quando fazíamos mostras no Gesto Gráfico, as últimas principalmente, se mostrava tudo. Tudo, tudo, tudo. Criamos um sistema expográfico que eram uns barbantinhos, toda a casa era coberta com uma malha, que ia do teto ao chão, a 15 cm de distância. E assim, sobre a malha, do teto ao chão, eram expostos os trabalhos que tinham cadeiras e escadas para olharmos os posicionados no alto. A Mostra se apresentava à principio de maneira confusa, uma grande confusão visual, mas ao mesmo tempo criava um espaço de aquecimento. Era preciso penetrar ali, perceber ali. Poderíamos ficar horas infindas buscando, com o olhar, aquilo que aos nossos códigos e à nossa percepção se apresentasse. Nenhum trabalho era mostrado com destaque, “esse é o desenho principal”, não. O desenho “o colorido e visualmente mais atraente” podia estar no cantinho e, na altura do olho, uma anotaçãozinha pequenininha feita a lápis. Era feito assim para permitir que o espectador fosse construindo sua própria narrativa olhando aqueles trabalhos. Achávamos todos importantes, o que me interessava mesmo era “permitir” que eles acontecessem.*³⁴

³¹ FORTUNATO, 2000.

³² Idem.

³³ PORTELLA FILHO, 2000.

³⁴ MAGALHÃES, 2007.

Mirian Celeste Martins, em seu artigo *Entrevistas: a inquietude de professores-propositores*, reflete que talvez

*não existam modelos de educadores, nem modelos de educador de educadores, mas jeitos muito diferentes de lidar com o contexto, com a cultura, com a sociedade, com a política, enfim, com os outros humanos aqui e em outros espaços de forma compromissada, coerente, e intensa ou apaixonada, e por isto estética e problematizadora, com sabor, aroma e calor especial*³⁵.

Roland Barthes, em *Aula*, empreende, pois, o deixar-se levar pela força de toda vida viva: o esquecimento. Ele acredita que

*há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos.*³⁶

Essa experiência tem, segundo Barthes,

*um nome ilustre e fora de moda, que ele ousa tomar sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível.*³⁷

³⁵ MARTINS, 2006.

³⁶ BARTHES, 2004, p.47

³⁷ *Ibidem*, p.47

3. Experiência saborosa

Dentro da escola toda branca tem uma escada que nos leva ao segundo andar. Nele, de frente para a escada, tem uma porta como todas as outras. A mão vai direto na maçaneta e a porta se abre. Ali dentro começa uma outra história.

Vejo duas bancadas rodeadas por muitos banquinhos de madeira, aqueles de três pés. No centro, bacias com pequenos blocos de argila e suas ferramentas e um potinho com pincéis pequenos. As mesas são grandes, mas não são pesadas, uma pessoa adulta e algumas crianças conseguem removê-las tranquilamente. Ao fundo, encontram-se algumas prateleiras cheias de divisões. Algumas partes são usadas para guardar materiais e outras acolhem os trabalhos já feitos pelas crianças.

Os materiais são diversos. Papéis de tipos variados – desde papel de pão, jornal, papel de presente, embalagens retiradas de produtos, papelão, papel sulfite, fantasia, seda, crepom, cartão, laminado, metalizado – cortados em diversos tamanhos, começando dos menores e chegando até a dimensão de 50 x 70 cm. Ficam lado a lado, bem visíveis, e ocupam as prateleiras mais baixas. Ao lado, chegando mais perto e observando cuidadosamente, podemos encontrar os aglutinantes: cola branca, durex e fita crepe; tesouras pequenas, grampeadores; minúcias dentro de potinhos de plástico, tais como miçangas, lantejoulas, fio de nylon e barbante, clips, palitinhos; sucatinhas como tampinhas e restos de lã, tecidos, isopor, sementes, pedrinhas, tampas de caneta e tudo o que encontramos por acaso e é pequenino. Juntos estão os materiais de desenho: lápis grafite, canetinha hidrocor, pastel seco, lápis de cera, carvão, aquarela e borrachas. O apontador é daqueles antigos, fixos na parede, que precisa girar uma manivela para apontar. Só isso já é divertimento.

Nas prateleiras um pouco mais altas encontram-se os materiais de costura, como linhas e agulhas, carimbos, papéis para identificação dos trabalhos, tesoura grande e materiais mais restritos que precisam de orientação na hora do uso. Na parede oposta à prateleira, vi um painel grande, emoldurado com tinta vermelha, usado para pintura. Neste espaço, as crianças podem pintar individualmente ou em grupo, e logo depois podem ter a pintura encoberta por outra. Este painel pode acumular, assim, várias camadas de tinta, estando sempre em transformação. Por ocupar uma posição vertical, esta área é propícia para experimentar gestos amplos ou reduzidos. Abaixo dele tem uma pequena prateleira com potes grandes de tinta *gouache* de várias cores. Em alguns momentos, ele pode estar todo pintado com uma cor só,

ou absolutamente tomado por cores que se superpõem. Alguma criança pode querer descascá-lo com uma espátula e assim descobrir estas sobreposições.

Percebi que nas paredes havia outros painéis: um do tipo lousa, outro emborrachado para fixar os trabalhos que vão sendo feitos e outro para fixar recados, imagens, avisos e combinados que são os princípios norteadores, acordos para o trabalho coletivo acontecer de forma harmônica. Notei também que, ao lado deste grande painel usado para pintura coletiva, havia uma outra bancada, menor e mais alta do que as mesas.

Me surpreendi, mais uma vez, quando notei a marcenaria. Havia um quadro cheio de ferramentas penduradas, cuidadosamente organizado e pintado com as formas das mesmas. Identifiquei: martelos diversos, serrotes, uns para madeira e outros para metal, serras, furadores manuais, esquadros e sargentos grandes e pequenos que servem para prender a madeira em uma superfície e assim ficar firme para serrar. As chaves de fenda ficavam lado a lado, chave *philips* e régua de metal, alicates de ponta grossa e ponta fina. Também tinha seu lugar o “bigode”, vassourinha típica de marcenaria que ajuda a finalizar o trabalho e juntar a serragem que sai da madeira. Presas na bancada vi também duas morsas, indispensáveis para fixar o trabalho e ter firmeza na hora de martelar, serrar e furar. Ao lado, encontrei uma prateleira, baixa e acessível, onde acomodavam-se os pregos separados em potinhos de plástico e divididos por tamanho e espessura, as rodinhas de rolimã, buchas, parafusos, pedaços de vela para passar no serrote, lixas e toquinhos de madeira; luvas grossas, óculos de proteção, máscaras, lápis grafite, ferragens, dobradiças, restos de metal, arame, trena, metro e goivas para xilogravura. Ao lado de tudo isto, no chão, tinha um caixote cheio de restos de vários tipos de madeira, retalhos recolhidos em marcenarias. Um armário fechado guardava a serra tico-tico, o grampeador de pressão, a furadeira elétrica e o pirógrafo.

Bem em frente à marcenaria, fixado numa pilastra, havia um pequeno armário com a frente de espelho. Ao abrir, achei maquiagens, batons, esmaltes, escovas de cabelo e papel higiênico. Com a possibilidade da retirada das mesas, o lugar pode virar palco para o teatro.

Andando um pouco mais e não muito longe dali, encontrei ainda uma bancada com duas pias. Acima dela, outro painel, este pintado com a forma de outros utensílios e instrumentos. Dependurados nele estavam rolinhos e bandejinhas, trinchas, colheres de pau, rolos de macarrão e ainda luvas grossas de borracha. Embaixo ficavam panos de chão e de limpeza e pequenas placas quadradas de eucatéx usadas para trabalhar com argila e vela. Baldes e bacias de variados tamanhos ficavam ao lado de dois latões de lixo grandes e com tampa. Dentro da sala vi também um almoxarifado, onde eram guardados os materiais para reposição e outros que precisavam de orientação na hora do uso, como asa de barata (para

preparar a madeira antes de iniciar uma xilogravura), álcool, *spray* automotivo, balão, bolas de isopor, fósforo, madeiras grandes, blocos de papel canson, pedaços de bambu para fazer taquara de papagaio, bobinas de papel, plástico bolha e outros mais.

Por último (e não menos importante), estavam disponíveis, em caixotes pequenos e acomodados no chão, sucatas diversas, separadas por tipo: plástico, metal, sucatas especiais (como engrenagens de brinquedos quebrados, rodas de carrinho etc, tudo o que for único e inusitado), papelão de várias formas e tipos, bandejas de isopor etc.

Com a chegada das crianças, toda esta estrutura ganha vida e movimento. O espaço é constantemente modificado pelas ações e trabalhos realizados dentro dele. Ele pode se transformar de acordo com os desejos. Estas crianças são as protagonistas de sua reinvenção.

Logo, se o trabalho pede o chão, elas podem achar um meio de fazê-lo, sem atrapalhar o andamento dos outros. Elegem o que querem fazer e podem circular pelo ateliê procurando os materiais que julguem necessários para a construção do seu objeto, pintura, desenho, brinquedo, experiência. Elas têm a oportunidade de escolher o papel que julguem e considerem ideal e qual o tipo e o tamanho. As sucatas e madeirinhas que são utilizadas nas construções podem se juntar aos materiais disponíveis nas prateleiras e a criança vai experimentando qual o aglutinante irá facilitar a fixação das partes, ou se ela simplesmente vai decidir amarrar tudo isso com um pedaço de barbante. Os caminhos que surgem a partir daí instigam a percepção, pois cada criança – no seu tempo e no tempo dos combinados coletivos – é orientada pelo educador a vivenciar seu próprio processo de invenção.

O acompanhamento do educador/artista é fundamental para o bom funcionamento destes combinados, que são construídos com a ajuda das crianças. A partir deles, todos sabem a hora de iniciar, a hora de não começar um trabalho novo, a hora de ir finalizando-o e identificando-o para prosseguir em outro encontro, e ainda a hora de arrumar o espaço para que ele se transforme em palco para o teatro.

O tempo todo a criança tem que lidar com os próprios desejos, ansiedades, aprender a dividir os espaços e ferramentas, a utilizá-las com segurança, a auxiliar o companheiro durante a execução dos trabalhos e também a pedir ajuda na execução do seu próprio, a organizar os materiais que tirou do lugar. O educador/artista participa efetivamente no decorrer do processo. A partir da sua própria experiência de invenção, ele busca entender os diversos tempos e as sutilezas do desenvolvimento de cada criança, podendo, assim, estimulá-la no enfrentamento das suas dificuldades, contribuindo com a elaboração dos trabalhos e dialogando com as crianças enquanto trabalham.

Dissolver a hierarquia e estabelecer um jeito horizontal e dialógico é extremamente importante neste tipo de aula. O educador/artista é um facilitador e problematizador, e colabora na produção de conhecimento a partir das informações que leva para as crianças e das visitas às exposições que ele acompanha. A produção das crianças torna-se, então, muito variada e flui de um jeito integrado com as necessidades delas, com o seu próprio corpo, com o desenvolvimento do seu raciocínio. Os resultados produzidos nos encontros trazem um vigoroso e expressivo conjunto de elementos que dizem profundamente de seus autores – suas preferências, seu prazer e empenho na solução de dificuldades, sua inventividade e seus desejos.

Pode-se, através deste convívio, presenciar as descobertas, os momentos de introspecção, de pesquisa, de dúvida, a necessidade de concentração, explosão ou relaxamento. Desta forma, pode-se exercitar a organização interna de cada criança pelo espelhamento na organização externa do espaço/ateliê – um lugar diversificado nas ofertas, atraente e organizado para garantir o acesso aos meios físicos e conceituais inerentes à construção e elaboração do conhecimento.

A abertura para estas possibilidades culmina na realização de desejos muito singelos, como: brincar com água e coisas grudentas; misturar cores e se surpreender com os resultados; brincar de contornar o próprio corpo e o do outro; construir carrinhos ou objetos com rodas; fazer sua própria casinha de bonecas; construir objetos que rodam, pulam e boiam na água; inventar bonecos de madeira; pintar em grandes espaços ou fazer desenhos bem pequeninos que cabem no bolso; criar armas e espadas; modelar potinhos de argila, ninhos com ovinhos dentro ou derreter velas e lápis de cera formando uma grande mistura.

E, desta forma podemos, ter contato e perceber as sutilezas do mundo.

Quando uma criança faz um desenho ou constrói um objeto, ela pode representar sua visão de mundo através deste, dizer da sua própria vida e daquilo que sabe; a criança vai, assim, formando seus desejos e tomando consciência das coisas do mundo.

Estes movimentos e buscas se formalizam muitas vezes em desenhos que começam como garatujas e depois transformam-se em histórias (e a delícia de poder ouvir estas histórias enquanto estão sendo inventadas); em objetos que podem participar de uma brincadeira assim que construídos; ou então na espera dos meses nos quais poderá brincar com um carrinho ou casinha que foi cuidadosamente concebido; em bonequinhas que nasceram presas na argila como um afresco e com o tempo ganham tridimensionalidade e pedem estrutura para ficar de pé; ou no gesto explosivo que desencadeia a destruição daquilo que se inventou; ou no cuidado ao embrulhar delicadamente aquilo que se fez para oferecer a

alguém; em conseguir colocar a linha na agulha; em “gastar energia” juntando sucatas rapidamente com fita crepe, serrando e martelando sem a intenção de ter um “produto acabado”; em ajudar o outro sem construir nada sozinho; em estar impaciente com o trabalho.

Estas delicadezas têm seu lugar.

Como no suor que escorre na testa daquele que serrou muitas madeiras, no olhar concentrado na hora de brincar com o fogo, no envolvimento com a agulha que perfura o pedaço de tecido, no orgulho ao segurar o trabalho pronto.

Os conflitos gerados pela diversidade de jeitos, desejos e personalidades podem ser resolvidos coletivamente. Os que apresentam mais dificuldade em lidar com esta convivência são orientados pelo educador/artista e pelos outros que dividem com ele o mesmo espaço.

Naturalmente, as crianças dialogam com suas realidades na hora de inventar. Sendo assim, temas presentes nas idéias delas tomam forma e podem causar impacto nos adultos, dependendo da leitura que a criança faz do mundo.

As diversas possibilidades coexistentes em um espaço/ateliê recebem essas demandas, como no caso de um *happening*³⁸ proposto por dois meninos de sete anos. Logo depois do ataque às Torres Gêmeas, em Nova Iorque, no ano de 2001, eles propuseram um acontecimento: dois aviões feitos de garrafas pet, com uma vela acesa na ponta, desceriam presos em dois arames até atingir duas torres feitas de papelão e recobertas com argila. Eles pensaram que, na hora que os aviões trombassem nas torres, uma fumaça tomaria o ambiente, saindo das torres. Assim, eles tiveram a ajuda de outros colegas, que prontamente se encantaram com a idéia. Como ao final de cada ano havia uma mostra dos trabalhos executados pelas crianças, Fábio Freller e Felipe Domingos, alunos da 2ª. série do ensino fundamental³⁹, pensaram que seria o momento ideal para apresentar este trabalho que tinha como título *O ataque ao World Trade Center*.

A direção da escola ficou alvoroçada pelo possível sofrimento que geraria nos pais que porventura tivessem perdido alguém naquela tragédia, ou que estivessem, ainda, sob o impacto do ocorrido. Porém, a educadora/artista sustentou a idéia de apresentar o trabalho, uma vez que havia sido uma proposta espontânea da criança que, naquele momento, estava elaborando um acontecimento real e as imagens vistas e revistas na mídia. A partir do início da confecção dos aviões e com o envolvimento dos outros, as crianças já pensavam para além daquele fato. A invenção, experimentações e indagações tomaram conta de seus imaginários. Como os aviões iriam descer, como e onde iriam prender os arames, que tipo de fumaça

³⁸ *Happening* (extraído do inglês): acontecimento, evento que acontece em lugar e tempo definidos.

³⁹ Alunos da 2ª. série do ensino fundamental da Escola Carlitos (SP) no ano de 2001.

poderia sair, que tamanho iriam ter as torres de argila, de que altura eles teriam que soltar os aviões para que eles descessem rapidamente e fossem de encontro às torres.

Por tudo isso, foi decidido entre os membros diretores e orientadores que o trabalho seria mostrado e ele, por fim, foi um sucesso. Os pais, crianças e educadores vibraram com a experiência, que foi montada cuidadosamente, testada, iluminada para criar um clima de suspense e logo o trabalho ficaria envolto em fumaça de gelo seco. Depois da colisão dos aviões, o grande momento da brincadeira foi o gelo seco. Um fato do cotidiano muito trágico e denso conseguiu, através do imaginário infantil, ser transformado em experiência e invenção.

Ao rever tudo isto em minha memória, penso que o papel do educador/artista talvez seja o de compartilhar buscas a partir de sua realidade e vivência, trazendo à tona suas próprias verdades e crenças, sabores e indignações, dúvidas e reflexões para serem mescladas às do outro e, assim, estimular estes pequenos seres em formação, abertos ao aprendizado, na construção de um pensamento e na elaboração de seus sentimentos diante do mundo.

4. Referências Bibliográficas

ADELSIN. *A arte do Brincante para Educadores* (texto do Curso de formação para Arte-educadores). São Paulo: Teatro Brincante, 2002, mimeo, não paginado.

_____. *Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos*. Belo Horizonte: Edição do autor, 1997.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultirx Ltda, 2004.

BENJAMIM, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Editora Summus, 1984.

FORTUNATO, Roberta. *Aula de Artes*. São Paulo: Escola Carlitos, 2000, mimeo.

_____. *7ª Anual de Artes*. São Paulo: Escola Carlitos, 2001, mimeo.

_____. *Exposição de Artes*. São Paulo: Escola Carlitos, 2000, mimeo.

JUNG, Carl Gustav. *O Homem e seus Símbolos*. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MAGALHÃES, Francisco. *Questões sobre o ensino de arte*. Entrevista concedida a Alécia Melo. Belo Horizonte, 27 set 2007, mimeo, não paginado.

PORTELLA FILHO, Paulo. *A Arte na Escola Carlitos (texto de apresentação da VI Anual de Artes da Escola Carlitos)*. São Paulo: Escola Carlitos, 2000, mimeo, não paginado.

WEISS, Luise. *Brinquedos e Engenhocas: atividades lúdicas com sucata*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

Artigos

PEREIRA, Maria Amélia. *A criança é um aprendiz nato*. Disponível em: <<http://www.aliancapelainfancia.org.br/biblioteca/textos/detalhe.asp?nt=3>>. Acesso em: 23 ago 2007.

MARTINS, Mirian Celeste. *Entrevistas: a inquietude de professores-propositores*. Revista Educação, Santa Maria, v. 31, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a2.htm>>. Acesso em: 30 ago 2007.

5. Entrevista com Roberta Fortunato

Entrevista concedida à autora pela educadora e artista Roberta Fortunato, por email, dia 28 de setembro de 2007⁴⁰.

Como foi concebida a idéia de se trabalhar com arte desta maneira, dentro de ateliê múltiplo?

Roberta Fortunato: *Eu tive o privilégio de vivenciar esse tipo de atividade, como aluna do Paulo Portella Filho, em 1979 com 15 anos de idade, até os 18 - ele não conseguia se livrar de mim. Aos 19, ingressei no Curso de Licenciatura em Educação Artística na FAAP, na Faculdade de Artes Plásticas, e o Paulo então me convidou para ser Assistente de Ateliê do Serviço Educativo . Ele era então coordenador . Eram três vastos ateliês, sendo um imenso, ocupado para as atividades de crianças de 9 a 11 anos, sob orientação da artista e educadora de arte Luise Weiss - foi ela quem me introduziu à gravura. O do meio, menorzinho, ficava de frente à cozinha - tínhamos cozinha, sim, e D. Linda servente/assistente, preparava pipoca e chá mate para os grupos ao final das atividades...Uma maravilha! O ateliê do "meio" era para as atividades com crianças de 7 e 8 anos, sob orientação da Regina Barros Sawaya. Eu fazia assistência para elas. As aulas do Paulo, comecei cursando aos sábados. Logo, ia também às terças, mais adiante, para "finalizar" meus trabalhos. O Paulo deixava que eu fosse também durante a semana e nas férias - porque não tinha aulas no período de férias escolares - me dava a chave e eu ficava lá trabalhando, me esbaldando de alegria no ateliê.*

Lá eu descobri o meu lugar no mundo. Eu pensava, este é o meu lugar. É isto que eu gosto mesmo. Era, e é até hoje. Eu não me sinto tão à vontade nem dormindo, eu acho, meu negócio é estar num ateliê, fazendo ou orientando aulas.

Na época eu também fazia a Escola Panamericana de Arte (SP), porque eu queria desenvolver técnicas. Eu logo percebi que ninguém estava interessado em desenvolver um processo de trabalho, experimentar. Era uma metodologia onde se "aprendia" a copiar fórmulas que vinham prontas das cartelas, ou dos objetos geométricos . Eu me saía muito

⁴⁰ ROBERTA FORTUNATO. Palavras. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <alexiamelo@hotmail.com> em 28 set. 2007.

bem lá, porque sempre fui habilidosa, mas eu ficava chocada, como tinham alunos que entravam cheios de esperança, de ânimo e desistiam se sentindo uns inúteis totais, frustrados. Eu era considerada meio rebelde, porque mesmo "corretos", meus trabalhos eram muito "expressivos"(risos). Mas carimbavam mesmo assim meus trabalhos, trabalho carimbado era trabalho aceito, adequado, bom. Esses depois eram expostos no fim do ano. O Laboratório de Desenho da Pinacoteca do Estado de São Paulo tinha me oferecido a oportunidade valiosa de conhecer um método de aprendizado: o que EU queria fazer, COM O QUÊ e COMO eram os princípios para o meu desenvolvimento, através das escolhas pessoais, tendo autonomia e independência, solicitando orientação do Paulo quando achava necessário, e tendo sempre a presença dele junto ao grupo.

Essa experiência vivida, foi fundamental para que eu tivesse total consciência de que o modo mais significativo de se ensinar arte é oferecer as condições para cada um e o seu grupo, através da organização constante e cuidadosa do ateliê. Um espaço com oferta de materiais e de técnicas das mais diversas, acessíveis e bem organizados, de forma a ser um ateliê transparente, onde toda a oferta seja visível. Isso cria condições para indicarem a necessidade da introdução pelo artista orientador dos paradigmas para o seu uso - e não regras de uso, veja bem - para garantir a qualidade e a segurança dos alunos, dos trabalhos, das ferramentas e dos materiais.

Esse paradigma de ensino de arte se inspira no processo de criação do artista. Por isso é importante que orientação da atividade em ateliê múltiplo seja dada por esses especialistas, pois eles têm, pela experiência pessoal, os caminhos individuais que são os da expressão. Para tanto, num grupo, as escolhas de tema, materiais e técnicas, o "timing" são diferentes entre cada um no grupo. O convívio entre os colegas de grupo com suas particularidades de escolhas e procedimentos também é um fator estimulante para o próprio grupo. Os excelentes, belos e emocionantes resultados, quanto atitude individual e do grupo, são prova da qualidade dessa linha de ensino. Ela não gera somente o conhecimento específico em arte, mas prepara o indivíduo para ser apreciador de si mesmo e dos colegas, resolver os desafios e ter responsabilidades pelas escolhas, oferecer apoio nos conflitos, ser autônomo e independente, amigo e colega de seu grupo, de forma prazerosa e amorosa, definitivamente importante e significativa.

Como é trabalhar com este tipo de metodologia? Em quais princípios ela se baseia?

RF: *Se baseia na experiência de artista. Assim como o artista é quem decide, através de seu repertório, seus traços de personalidade e intelecto quanto ao tema, materiais e técnicas para elaborar sua obra. cada um também deve buscar em si o caminho para se expressar na atividade. O ateliê é o elemento físico, organizado, munido de grande variedade de materiais e técnicas, visíveis e de fácil acesso para o uso e para a sua reorganização, ou seja, um espaço acolhedor é extremamente importante. O fundamental é o orientador ser um especialista qualificado, um artista-educador, atencioso e disponível para um e para todos; para colocar os combinados entre o grupo, avisos sobre a proximidade da finalização, criar espaço e condições de como e onde guardar os trabalhos e para levá-los, distribuir tarefas para reorganização do espaço do ateliê... enfim, tudo o que ele achar conveniente e necessário para o bom andamento das atividades com seu grupo, considerando as características deste, do espaço do ateliê...*

O que este tipo de experiência em arte provoca? Em que ela se diferencia de outros métodos de ensino em arte?

RF: *Ela geralmente provoca um espanto pela generosidade e organização, diversidade de materiais e técnicas simultaneamente oferecidos, e pelo andamento harmonioso do trabalho durante a produção, a cooperação de todos na reorganização e a total ausência de acidentes com as ferramentas. Além disso, tem a tremenda felicidade que as pessoas ficam quando estão no ateliê. Muita gente AINDA acha que oferecer DE TUDO e deixar que cada um ESCOLHA o que e como do seu trabalho, deixa o aluno perdido. E se não há tema oferecido-pelo orientador, não há geração de conhecimento. Mas cada atividade que oriento afirma mais, inclusive para essas pessoas, que, expressar-se vem de dentro, expressar-se com tema que é a expressão da vontade do OUTRO. Me parece um antagonismo. O artista, quando está lá criando, está buscando ser o mais sucinto, claro, legítimo, honesto, profundo, inovador, instigante em seu trabalho, e mergulha fundo em si para trazer a sua obra. Nenhum artista ficaria contente em ver que chamam de ensino de arte pedir para que refaçam uma representação de uma obra sua...É o mesmo que pedir para o menino amarrar os cadarços dos sapatos exatamente quando o circo passa !*

Ser estimulante é o que atividade tem que ser. Muito competente e apaixonado além de dedicadíssimo , atento e carinhoso é o que o artista e educador tem que ser. E não ser ansioso e ter muita paciência para não intervir julgando ou oferecendo respostas e soluções,

se não for solicitado. Ser um grande observador. Ter claros seus objetivos e os limites condicionadores e margeadores da atividade, para dar a segurança necessária para que cada um e o grupo se sintam muito à vontade e DONO do ateliê durante a atividade. O objetivo é o sujeito que está ali, com seus colegas de grupo pronto para fazer uma viagem transformadora e irreversível para dentro de si, e tomar para si os meios para expressar-se, descobrir-se, encantar-se; ser o autor da sua história como o artista vive nos dizendo para sermos através de suas obras...

Como foi implementar este tipo de trabalho dentro de uma escola?

RF: *Na Escola Carlitos a implantação foi o Paulo Portella Filho quem fez.. Bem no início da Escola, num belo sobrado na Rua Minas Gerais. Quatro anos depois ele precisou sair, indicou uns colegas para a diretora e ela me escolheu, do que sempre senti muita honra. Primeiro por ser uma escola que elegeu essa como a SUA linha de trabalho, e continuar o trabalho do Paulo que é quem é...pensei, essa garotada vai ficar me comparando e vão me testar direto, mas que bom, mal sabem eles que eu adoro um desafio! (risos)*

O ateliê é um espaço vivo, ele está sempre em transformação, está sempre se adaptando e melhorando para acolher as propostas e os grupos que nele circulam. A escola deve compreender e empreender, é preciso do apoio da direção, dos pais e dos alunos. Dos alunos é moleza, dos pais também, estes, mesmo quando desconhecem, nos primeiros contatos se apaixonam e viram pares para as melhorias. Na escola, é preciso estar sempre mostrando, compartilhando, para que ela perceba o quanto a atividade de ateliê múltiplo é importante e significativa na formação das crianças e jovens. Como o aprendizado se dá de forma prazerosa - alunos que muitas vezes têm dificuldade de socialização, organização, ou sofrem de algum tipo de segregação pelo grupo, e/ou alunos que se destacam tanto que sombreiam os colegas - nesse tipo de atividade os conflitos tendem a se resolver, pois as condições gerais permitem que as capacidades especiais de cada um apareçam e se tornem visíveis aos outros. O grupo pode conhecer facetas inéditas de seus colegas, principalmente as positivas, e as negativas são tratadas como processo de aprendizado, não um defeito, mas um desafio para ser solucionado. Nestes 25 anos em que oriento atividades, eu sempre tive a felicidade de presenciar sempre o progresso na solução das dificuldades, também porque o ateliê tem algo de muito especial, mágico, único para cada atividade, cada aluno, cada grupo, que traz à tona tudo, porque nele tudo pode ser tratado com respeito e com a mediação de um profissional que acolhe para ajudar onde for possível em transformar a desordem em ordem.

Aprendendo com erro. Com tentativas. Sempre valorizando o processo, o produto é consequência dele.

Com escola pública participei de um projeto há uns 15 anos para implantação do ateliê múltiplo. Lá tinha muita resistência, da diretoria da escola e das professoras, mas os alunos adoravam, ajudavam muito, foi bem legal. Lá pela metade, as professoras estavam mais acessíveis e a diretora menos indiferente. Mas, ficou claro que esse tipo de implantação tem que vir acompanhada de um projeto também para os professores e profissionais envolvidos.

Hoje, eu vejo pelos grupos atendidos no MASP, que os professores ficam muito impressionados com o ateliê, têm vontade de construir um em sua escola e eu vejo uma mudança de atitude, tímida ainda, mas melhorando. O trabalho do MASP de Assessoria ao Professor é exemplar nesse sentido. Creio que, de todas entidades que conheço atualmente, o Serviço Educativo do MASP é o mais sério, é o exemplo para esse método de ensino, mesmo com as nossas difíceis condições econômicas. Espero podermos juntos ainda propagar muito nosso Ateliê Múltiplo para alegria e amadurecimento amoroso de todos!

6. Anexos

Esta parte contém fotos e textos referentes ao ensino de Artes na Escola Carlitos, em São Paulo. Os alunos que frequentavam o ensino fundamental desta escola foram retratados dentro de um ateliê múltiplo. Roberta Fortunato é a autora da maioria dos registros⁴¹ e tinha o hábito de sempre captar os momentos de invenção das crianças. Isso gerou um enorme arquivo, contendo vários gestos, rostos felizes e orgulhosos diante dos seus brinquedos. A nossa convivência, nos anos de 2001 e 2002, foi muito proveitosa e a artista me incentivava a guardar os registros dos trabalhos das crianças, valorizando estes instantes que podem ser captados poeticamente pelo olhar do educador. Além das fotos, a educadora disponibilizava textos e circulares que eram direcionados aos pais, explicando o tipo de trabalho que realizavam, as reflexões que eram suscitadas a partir das construções das crianças e a importância da compreensão e do envolvimento de todos no processo de aprendizado delas. Os trabalhos das crianças aqui apresentados fizeram parte da brincadeira - aquela que faz com que os educadores constantemente ganhem “presentes” feitos na hora. Estes foram cuidadosamente arquivados e ilustram momentos de muito aprendizado, invenção e liberdade.

O texto de Adelsin integra o material entregue pelo brincante durante o curso: *A arte do Brincante para Educadores*, oferecido pelo Teatro Brincante (SP), onde cursei no ano de 2002. O módulo ministrado por este pesquisador mineiro tratava de brincadeiras aprendidas por ele em todo o Brasil e de construções de brinquedos inventados por meninos.

⁴¹ Fotos de autoria de Roberta Fortunato e Aléxia Melo. Escola Carlitos: São Paulo, 2001 e 2002.

