ESCOLHAS, ROTAS E DESVIOS:

PESQUISA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS EM ESCOLAS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS

BIENAIS, ARTE E A POSSIBILIDADE DE PERCEBER-SE CONTEMPORÂNEO

Valquíria Prates

De acordo com o artista e educador Joe Fusaro, os trabalhos de arte contemporânea apresentam combinações dinâmicas de materiais, métodos, conceitos e assuntos que desafiam concepções tradicionais e definições simplistas.[1] Muitos artistas da atualidade enfatizam as possibilidades de expressão das diversas linguagens artísticas para além do compromisso com técnicas consagradas pela história da arte.

Por serem diversas e ecléticas, as manifestações da arte contemporânea são marcadas por múltiplas ideologias e pela ausência de princípio organizador uniforme. Além disso, abarcam valores e crenças que atravessam contextos locais e globais, procurando transformar situações e ideias enquanto desenvolvem projetos, ações e acontecimentos, trabalhando *com o* e *no* presente, sem a pretensão de reescrever o passado ou o compromisso de garantir o futuro.

Assim, Bienais de São Paulo tornam-se ponto de encontro entre arte, educação e outras áreas do conhecimento presentes nos trabalhos de artistas, curadores e mediadores de suas exposições. Visitar mostras de arte contemporânea possibilita o contato com diferentes modos de fazer arte, o conhecimento de outras formas de entender e organizar a vida cotidiana, a descoberta de maneiras de perceber-se contemporâneo.[2]

Nesse sentido, os educadores podem desenvolver práticas pedagógicas em diálogo com conceitos curatoriais, com obras e processos artísticos. Como agentes de transformação de ideias, professores e mediadores podem também se tornar participantes das proposições de contato com questões locais e globais da atualidade, estabelecendo diálogos com repertórios e contextos de todos os envolvidos.

1 Fusaro, Joe. **Art 21. The Season 5 Educators Guide.** Nova York: PBS, 2009.

Em termos amplos, as linguagens artísticas se manifestam nas artes visuais, teatro, circo, música, dança e literatura. Dentro de cada uma delas, assim como em suas intersecções, existem diversos desdobramentos possíveis, como performance, instalação, videoarte, entre outras.

2 Cf. Groys, Boris. "Camaradas do tempo". In **Caderno Videobrasil** – Turista motorista. São Paulo: Associação Videobrasil, Sesc SP, 2012.

Entre arte e educação: processos de investigação

As possibilidades de contato e intercâmbio entre práticas artísticas e educativas tornaram-se assunto de pesquisa e de trabalho para inúmeros profissionais nas últimas décadas do século 20.

O interesse de artistas e curadores por ambientes, referências e formatos pedagógicos que caracterizam a atuação de profissionais da educação tornou-se conhecido mundialmente na primeira década dos anos 2000 como *virada educacional das artes*.[3] Como consequência, foram publicados artigos e livros, realizados seminários e encontros para discutir, sobretudo, as seguintes questões: O que a arte pode aprender com a educação? O que a educação pode aprender com as artes?

Alternativas para refletir sobre essas perguntas foram defendidas em 2011 pela pedagoga Eva Schmitt (1974)[4] e pelo professor Carl-Peter Buschkühle:[5] assim como as artes podem aprender com a educação a criar instâncias específicas de diálogo e de convívio para transformar ideias, educadores necessitam e podem se apropriar de um pensamento artístico e, assim, se tornarem *mais artistas*.

A afirmação causou certa surpresa e alguns mal-entendidos, oriundos de interpretações ao pé da letra, como por exemplo, de que professores *mais artistas* deveriam *fazer arte*. Entretanto, o pensamento artístico a que se referem esses dois pesquisadores considera que a criação em artes se caracteriza por um estado de investigação que se dá por meio do envolvimento com contextos, formas e conceitos. Esses autores se posicionam contra as práticas de ensino, amplamente difundidas, nas quais professores e mediadores colocam-se exclusivamente como porta-vozes de temas, períodos, obras de arte e artistas, concentrando seus esforços em falar *sobre arte* e criar exercícios práticos e estratégias em que o foco é *entender a arte* como finalidade da aprendizagem. Para Schmitt e Buschkühle, essa postura desconsidera em grande parte de suas práticas toda uma gama de relações possíveis entre quem cria, quem ensina e quem aprende. Além disso, limita os fluxos de diálogo, estabelece hierarquias e impossibilita o exercício da dúvida, do dissenso e do questionamento como prática reflexiva.

Longe de desconsiderar a importância de procurar compreender questões específicas da história da arte, suas narrativas e conteúdos,

3 Mônica Hoff Gonçalves, **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte no Brasil**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Departamento de Artes Visuais, Faculdade de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), 2014.

4 Eva Schmitt, "Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística? Ou: por que, às vezes, arte e mediação artística são a mesma coisa". Revista Humboldt, São Paulo: Instituto Goethe, n. 156, 2012. Acesse via materialeducativo.32bienal.org.br.

5 Carl-Peter Buschküle, **Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung**. Hamburgo: Hamburg University Press, 2003.

junto com estudantes, aprendizes e públicos, a ideia que se apresenta aqui é a da necessidade de refletir sobre as intenções e as maneiras de se aproximar das práticas artísticas em contextos de aprendizagem. Considerando o pensamento de investigação que caracteriza a arte, a educação poderia estabelecer relações *com* e *a partir de* obras, práticas, ideias, posicionamentos e discursos.

Desse modo, fazer educação como quem faz arte implica a disponibilidade de experimentar as próprias ações desenvolvidas em escolas, centros culturais e exposições: a consciência de que é preciso deixar de utilizar obras de arte apenas para ilustrar temas e conceitos, e passar a arriscar e desenvolver uma postura ativa de pesquisa em relação aos processos artísticos e seus desdobramentos.

Das impressões iniciais à interpretação: em contato com a arte contemporânea

Visitar exposições é um exercício fundamental para a formação de qualquer educador que atua em instituições educativas ou culturais. À medida que toma contato com conceitos curatoriais, processos artísticos e estratégias de mediação cultural, o professor amplia seu repertório de referências, e simultaneamente desenvolve relações mais próximas de convívio com a arte.

As primeiras impressões, sensações e pensamentos diante de trabalhos artísticos podem se tornar pontos de partida interessantes para o posterior desenvolvimento de propostas, fonte de inspiração para projetos futuros ou referências plásticas, metodológicas e contextuais.

O contato com obras de arte contemporânea, como exercício de pesquisa preparatória do professor, é parte importante do processo pessoal de construção de sentidos e interpretações. Registrar impressões, sensações, lembranças e ideias que surgem no contato inicial com a obra é um modo de reativar os repertórios de cada indivíduo. Constitui um olhar de reconhecimento que acontece com base em percepções sensoriais, conhecimentos previamente adquiridos e experiências de vida.

A investigação de elementos formais dos trabalhos oferece a possibilidade de ir além de impressões e associações iniciais, identificando materiais, processos que lhes deram origem, modos

como o artista explora o espaço e as questões do tempo e da duração em objetos, obras audiovisuais ou acontecimentos artísticos.

Descobrir conceitos, assuntos, conteúdos, questões e temas com os quais o artista se relaciona amplia as possibilidades de diálogo e contato com o trabalho. Ao conhecer informações sobre os contextos nos quais as obras foram criadas e circularam anteriormente, obtêm-se elementos essenciais para mobilizar processos de construção de interpretações que podem transformar ideias e a maneira como lidamos com questões da vida e do mundo.

Escolhas de formatos e recursos: o educador que cria acontecimentos pedagógicos

Se os artistas utilizam recursos e tecnologias para dar forma a obras cuja origem é o diálogo com contextos, conceitos, temáticas e questões relacionadas de maneira ampla à vida e à arte, os educadores criam ações em contextos específicos – a escola, o museu, o centro cultural. Mas tanto em processos de criação artística e curatorial quanto em aulas ou visitas a exposições são feitas escolhas envolvendo seu planejamento e desenvolvimento. No caso dos educadores, ao escolher, eles também determinam as formas e os contornos das atividades, desde a intenção que constitui seu objetivo geral, passando pela seleção de elementos variáveis (como duração e espaço em que acontece a proposta), até os recursos disponíveis para que os participantes possam vivenciar o acontecimento de aprendizagem.

No que diz respeito à forma de participação dos envolvidos em processos de criação artística e pedagógica, o artista e educador Pablo Helguera chama a atenção para a possibilidade de mobilizá-los de diferentes modos: em ações de contemplação, orientação, criação livre e situações de colaboração. Helguera adverte, também, sobre a necessidade de o próprio educador se perceber como participante das ações, e não apenas como propositor.[6] Assim, abre-se o caminho para que se produzam experiências surpreendentes, que correspondem à soma das diversas maneiras com que os participantes podem solucionar problemas, enfrentar questões e realizar exercícios a partir de seus repertórios, opiniões

6 Pablo Helguera, **Education for Socially Engaged Art – A Materials and Techniques Handbook.** Nova York: Jorge Pinto Books, 2011.

e pontos de vista; ou seja, como agentes responsáveis pelo desenvolvimento de ações, mesmo que com isso haja mais riscos de desvios em relação à proposta inicial de atividade.

Registros em processos pedagógicos

Um aspecto importante do trabalho é o registro de escolhas, metodologias, falas dos participantes, exercícios de criação, síntese de ideias e percepções acerca do que foi vivenciado. Todo o material registrado pode ser retomado em outras atividades, ou ainda fornecer subsídios para ações futuras – como diários de processos em que se reúnem as práticas de todos, a partir do olhar, das ideias e dos repertórios de quem os registra.

Assim, é fundamental determinar, no início dos processos, quem, como, por que e para que serão realizados esses registros, seja na forma escrita, audiovisual, relatos orais ou quaisquer outros modos de coleta de materiais para posterior utilização em situações de pesquisa individual ou coletiva de práticas educativas.

Síntese, reconhecimento e celebração de processos pedagógicos

Em uma pesquisa realizada pela Tate Modern e escolas parceiras em 2008,[7] a educadora inglesa Kelly Worwood (1986-) percebeu que acontecimentos pedagógicos podem ser mais significativos para os participantes sempre que atividades de síntese e celebração de percursos vividos são realizadas, enfatizando as descobertas e as invenções vivenciadas durante o processo.

Talvez por tentar contemplar essa dimensão do ato de construir sentidos individuais para experiências coletivas, inúmeros pensadores da educação e artistas têm-se dedicado a incorporar em seus trabalhos a avaliação, tanto como forma de celebração e resgate da vivência dos participantes, quanto de projetar experiências e etapas seguintes. O plano anual de uma disciplina em uma escola ou os programas públicos de uma instituição cultural podem ser exemplos disso.

Nesse sentido, celebrar é um ato de reconhecimento dos acontecimentos vivenciados e das transformações pelas quais seus participantes passaram durante o processo, contemplando erros,

7 Kelly Worwood et al. **Teaching through Contemporary Art – A Report on Innovative Practices in the Classroom.** Londres: Tate Publishing, 2008.

riscos, dificuldades – superadas ou não –, conquistas, descobertas e novas intenções de ação.

Bibliografia selecionada

BUCKLAND, M. "Information as Thing". *Journal of the American Society of Information Science*, v. 42, n. 5, pp. 351-360, jun. 1991. Disponível para usuários registrados em: http://www.interscience.wiley.com/.

BUSCHKÜLE, Carl-Peter. *Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung*. Hamburgo: Hamburg University Press, 2003.

CAMNITZER, Luis. *Entrevista inédita. 8 d ago. 2011*. Por Marcio Harum e Valquiria Prates. (Transcrição traduzida do vídeo disponível na Associação Cultural Videobrasil.)

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FILLIOU, Robert. *L'art est ce qui rend la vie plus interessante que l'art*. Quebec: Intervention, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLICK, Liam. *Curating and the educational turn*. Amsterdã: Open Editions, 2010.

GONÇALVES, Mônica Hoff. *A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte no Brasil*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Departamento de Artes Visuais, Faculdade de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2014.

GROYS, Boris. Art Power. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2008.

———. *"Camaradas do tempo"*. Caderno Sesc-Videobrasil, São Paulo, n. 6, pp. 119-127, 2010.

HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art – A Materials and Techniques Handbook*. Nova York: Jorge Pinto Books, 2011.

FUSARO, Joe. Art 21. *The Season 5 Educators Guide*. Nova York: PBS, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Brasília, DF: Cortez: Unesco, 2001.

MORSCH, Carmen. *Documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project*. Berlim: Diaphanes, 2009.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Rio de Janeiro: Vozes,1977.

PEDROSA, Mário. *Arte, forma e personalidade*. São Paulo: Kairós, 1979.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível – Estética e política*. Trad. Mônica

Costa Netto. *São Paulo:* EXO/*Experimental*; 34, 2005a.
———. *O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.
———. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
SCHMITT, Eva. *"Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística? Ou: Por que, às vezes, arte e mediação artística são a mesma coisa"*. Revista Humboldt, São Paulo: Instituto Goethe, n. 156, 2012.
WORWOOD, Kelly et al. *Teaching Through Contemporary Art – A Report on Innovative Practices in the Classroom*. Londres: Tate Publishing, 2008.

RELATOS DE PROCESSOS PEDAGÓGICOS

Fruto do trabalho realizado por participantes do workshop de criação desta publicação, as dez práticas que constam das próximas páginas são desafiadoras por lidarem com escolhas, riscos e desvios de percurso diante das propostas iniciais dos educadores e experiências coletivas. Para cada ação realizada, elaborou-se uma introdução que aponta questões relacionadas ao reconhecimento de intenções, passando por pesquisa, planejamento, registro e avaliação de práticas.

O contato com os processos de preparação e realização das atividades se faz presente por meio da voz dos professores e educadores, que narram em primeira pessoa seus questionamentos, dúvidas, adaptações necessárias, dificuldades diante de contextos e de recursos disponíveis. Assim, os textos abordam acontecimentos que, em geral, passam despercebidos nos processos de avaliação tradicionais.

Longe do desejo de constituir o que poderia ser entendido como um **manual de boas práticas**, esses relatos se apresentam como um diário polifônico de processos. Nele, convivem as atividades que foram desencadeadas pelos mais diversos pontos de aderência e intenção diante das questões discutidas pelos profissionais no workshop de material educativo da 32ª Bienal, em vivo diálogo com obras, artistas, conceitos curatoriais e repertórios pessoais.

“ALI NÃO CHOVE, PROFESSOR”

O artista e educador Azeite de Léos propôs a aprendizes de oito a doze anos, na Fábrica de Cultura, uma experiência de investigação de processo de criação artística. Para realizar essa atividade, promoveu o contato do grupo com o trabalho de Bené Fonteles, mostrando imagens da série Ex-cultura e organizando rodas de conversa sobre a maneira como o artista construiu composições utilizando pedras escolhidas em lugares específicos. Depois, coletaram material para realizar suas próprias composições.

Ao observar como os participantes se sentiram impelidos a coletar pedras e apoiá-las umas sobre as outras, como nas obras de Fonteles, é possível que ocorra a lembrança de procedimentos de recriação de obras, que ficaram conhecidos no Brasil como releituras.[1] Entretanto, o modo como o artista-educador transmitiu aos aprendizes a importância de fazerem suas próprias escolhas para a realização do trabalho evidenciou o valor e o significado que cada um poderia conferir ao processo.

A conversa de apresentação, feita em grupo, apontou aspectos das pesquisas do artista presentes na obra em questão e foi fundamental para delimitar o objetivo do exercício, desvinculando a realização da proposta do que poderia ser entendido como refazer a obra de Fonteles. Com habilidade e em constante processo de autoquestionamento, o educador De Léos enfatizou que a ideia principal era exercitar o que ele chama de “ideia ampliada de arte”. Em sua proposição, pode-se notar a atenção dada tanto a questões como efemeridade e esfera ritualística quanto a elementos formais, como textura, materiais, posicionamento e equilíbrio.

1 A professora Ana Mae Barbosa comenta o surgimento do termo “releitura” em entrevista acessível via **materialeducativo.32bienal.org.br**

Realizar esta atividade tangenciando as ideias de Bené Fonteles me levou a repensar algumas das minhas práticas como arte-educador, redefinindo métodos e didáticas. Tendo a pensar que, inicialmente, o aprendiz (sem subestimar sua capacidade de entendimento) não compreende muito bem a ideia ampliada presente na pesquisa e na produção do artista, por achá-la um tanto abstrata. Por isso, me pareceu importante trabalhar processos de percepção visual e espacial e questões de composição. Além disso, cabia pensar sobre o significado do ato de escolher e selecionar os objetos (no caso, as pedras) e quais seriam suas aproximações e contrastes formais.

Optei por ter como foco o artista e as imagens das *Ex-culturas*. Empilhar e equilibrar pedras *a priori* pode parecer uma simples releitura ou trabalhar de maneira ingênua a ideia do artista. Mas, para além desse resultado final "automático" das composições dos aprendizes (que se mostrou bastante significativo para eles), foi importante poder preservar algo relevante também para nós, refletindo sobre o processo de criação de Fonteles.

Retomei a atividade com os aprendizes pelo menos duas vezes. Após mostrar imagens das *Ex-culturas*, realizei com o grupo um exercício de exploração das ideias do artista. Entre apresentação, reflexão, desenvolvimento e considerações finais, a proposição durou uma hora e 45 minutos. Percebi que as composições realizadas pelos participantes tinham cada qual o seu tempo específico para acontecer.

Conversamos também sobre o processo de busca e encontro do material. O dia estava chuvoso e eu achei que a atividade não fosse acontecer. O grupo, motivado, escolheu realizar a proposição fora do ateliê de artes. *A priori*, o local foi escolhido por conter muitas pedras variadas e por ser coberto ("Ali não chove, professor."). Chamei a atenção de todos para o fato de que os aprendizes poderiam ter trabalhado processos semelhantes ao do artista com outros materiais, mas a escolha de equilibrar as pedras foi imediata, pois era uma forma de experimentar e interpretar de forma pessoal e individual um processo sobre o qual tínhamos falado.

Percebi que as pedras não foram escolhidas aleatoriamente ou só para cumprir a tarefa. Eles buscaram diferentes tipos de pedras e também procuraram relacioná-las levando em conta a forma ou a cor. Um dos aprendizes utilizou também a medida de peso para criar relações. Chamou-me a atenção o fato de que, no início, a proposição deveria ser realizada individualmente; porém, ao fim foi feita pelos aprendizes















em pequenos grupos. Eles também começaram a pensar no espaço onde iriam deixar sua composição. A relação aprendiz-objeto-espaço foi ressignificada. Esse fato se estendeu para outros aprendizes que também passavam pelo mesmo lugar. A proposição fez sentido porque integrou o contexto ambiental do local. Provavelmente, se fizéssemos a ação sobre carteiras dentro de uma sala de aula, ela assumiria outros significados.

Ali efetuamos um exercício de reflexão e conversa sobre o ato de equilibrar pedras naquele lugar. Aparentemente, foi automático que vissem as pedras de Fonteles e saíssem fazendo suas próprias *ex-culturas* no espaço. Acredito que esse ato simples, ao mesmo tempo grandioso pelas peculiaridades da proposta do artista, foi bastante significativo para os aprendizes. Poder articular e valorizar a reflexão dos aprendizes foi fundamental.

Na semana seguinte, depois de ter realizado o jardim das esculturas, como chamaram o exercício, revisitamos o lugar e nos deparamos com as esculturas "destruídas". Dessa decepção, fizemos um exercício de reflexão, sentados em roda no chão. Retomei questões como efemeridade (tive que explicar o significado), preservação e proteção. Os alunos se sentiram motivados a voltar a elaborar outras esculturas. Senti que, dessa vez, nossa conversa foi um pouco mais profunda. Falamos de preservação não só do espaço, mas também do indivíduo. Dessa forma, acredito que se inicia um processo de autoconhecimento e também de percepção do outro. Compartilhar com o outro, realizando e pensando com o outro. Um processo longo que teve início com o ato de equilibrar pedras, passando por rituais, para compreender esse *artivismo* que propõe a obra de Bené Fonteles. "Antes arte do que tarde."

AZEITE DE LÉOS

A EXISTÊNCIA DE UM SISTEMA É INCERTA

Em diálogo com a pesquisa encontrada na obra de Pierre Huyghe, o educador Carlos Serejo propôs discutir os conceitos de ecologia, ecossistema, entropia, incerteza. Trabalhou com participantes do Projeto Tear, serviço público de saúde mental para pessoas em situação de sofrimento psíquico, em Guarulhos. A ideia foi provocar, por meio de ações realizadas, o deslocamento da percepção para o entorno da instituição.

Sem ter a intenção de recriar um trabalho do artista, Serejo e os participantes partiram de uma investigação de campo nos arredores da instituição, onde coletaram elementos (plantas, insetos, objetos de plástico e de outros materiais, alimentos, máscaras etc.). Depois, foi escolhido um local para a realização de terrários, que se tornariam dispositivos de observação para abordar a noção de sistema, investigando interações internas e externas a ele. O terrário foi proposto como microcosmo de algo mais amplo, em que estamos inseridos. Pensar sobre as ações no microssistema criado pelos participantes foi um método para refletir sobre as ações praticadas no macrocosmo em que vivemos e quais são suas consequências.

Um dos aspectos que chama a atenção nessa atividade é a preocupação de criar um vocabulário comum e de fácil apreensão pelos participantes. Por isso, o educador optou por utilizar as definições de um dicionário para trabalhar conceitos que identificou na obra de Huyghe. Essa estratégia se sustenta não pelo fato de que no dicionário se encontram os significados prontos ou acessíveis para conceitos complexos, mas pelo potencial de oferecer uma oportunidade para discutir o processo de construção de sentido para as palavras, seus significados convencionais e possíveis subversões. No contexto da proposta, essa discussão se desdobra em uma prática que coloca os conceitos em movimento, como Serejo destaca ao observar o quanto as noções de equilíbrio e incerteza foram importantes na escolha do local onde o terrário seria implantado e durante sua construção.



A proposta foi dividida em dois momentos: no primeiro dia, apresentei aos participantes o conceito geral da 32ª Bienal e a obra de Pierre Huyghe. Após dialogarmos sobre os conceitos e o trabalho desse artista, conversamos sobre a proposta central da atividade, cujo objetivo era criar um terrário. Ainda no primeiro dia, fizemos a coleta de elementos para montar a composição, durante uma caminhada. No segundo dia, retomamos a apresentação inicial para refrescar os conceitos e nos dedicamos à construção em si. Definimos quais elementos iriam compor o terrário e onde eles ficariam.

A atividade no primeiro dia durou duas horas e meia, somando a apresentação, o diálogo e a caminhada. O segundo encontro durou uma hora e meia entre a revisão dos conceitos e a montagem. O tempo foi suficiente, mas incomodou o intervalo que tive entre o primeiro e o segundo encontros. Tinha programado as ações para as segundas-feiras, mas durante esse período calhou de ter um feriado, fazendo com que os dois encontros ficassem muito distantes um do outro. Mesmo assim, o grupo, apesar de pequeno, ficou bastante envolvido.

Optei por apresentar os conceitos que percebi na obra do artista a partir de suas definições no dicionário. Tomei essa decisão acreditando que, desse jeito, os significados seriam mais democráticos, estariam lá a partir de enunciados, como disparadores e não como conceitos mais





elaborados e complexificados ou já formulados por alguém. Na etapa de construção do terrário, os conceitos de equilíbrio e incerteza estiveram presentes o tempo todo, seja na determinação do local onde eles ficariam, seja quanto à durabilidade de cada elemento e sua relação com os demais. Um dos participantes passou a acompanhar diariamente o terrário, preocupando-se com a composição e a vida no objeto construído.

Com relação ao sentido que a atividade teve para os participantes e para mim, não saberia localizar um sentido direto. O que ficou mais claro foi o desafio de criar um ecossistema que tinha como ponto de partida um desequilíbrio inato e cuja atenção dedicada a ele (ou a falta dela) traria consequências diretas para aquele ambiente.

Isso só poderia ser aprendido no ato de construção do terrário e no acompanhamento diário. Esse projeto só faz sentido com a observação de suas pequenas mudanças, ocasionadas pela passagem do tempo e pelas intervenções propostas pelo grupo, como regá-lo, deixá-lo ou não no sol, em um ambiente fechado ou aberto. É na lida cotidiana com a peça que os conceitos se fazem presentes, pois, sem essa experiência prática, não poderíamos testemunhar as transformações. É um trabalho de acompanhamento e cultivo. O fruto colhido é a atenção dada para a peça.

CARLOS SEREJO

ARTE NA MEDIDA

Inspirada pela produção de Lais Myrrha, a professora Ana Helena Grimaldi realizou, como parte de seu curso sobre arte contemporânea para estudantes do oitavo ano do ensino fundamental 2, uma atividade que envolve a pesquisa de instrumentos de medição. Entre os temas abordados estavam a utilização de novos materiais e a ressignificação de objetos na arte contemporânea. Esses tópicos foram discutidos mediante uma abordagem histórica, com apresentação de obras de artistas (Marcel Duchamp, Cildo Meireles) como estratégia para a introdução de repertório visual aos alunos.

Grimaldi propôs aos estudantes que pensassem em modos e instrumentos tradicionais de medição e, em seguida, sobre "coisas" que não podem ser medidas. Após elencarem seus pensamentos, foram instigados a refletir sobre quais instrumentos usariam ou inventariam para medir o que imaginaram.

Depois desse exercício, a professora iniciou uma conversa sobre a obra de Lais Myrrha. Ela pediu aos alunos que pensassem em objetos feitos exclusivamente para medir: régua, esquadro, transferidor, compasso, termômetro, balança. A partir do objeto escolhido, cada um deveria pensar em uma forma de subvertê-lo, por meio de uma modificação e de um novo nome. Ao final, ela solicitou-lhes que trouxessem o objeto escolhido na aula seguinte, quando os alunos tiveram contato com a obra de artistas que abordam questões semelhantes. Eles puderam trabalhar o objeto trazido e pensar em um título para ele: títulos poéticos, metafóricos, políticos, que provocassem o deslocamento do olhar e a reflexão sobre a naturalização de conceitos e convenções relacionados aos objetos.

Aproximando-se da produção de Myrrha no contexto do curso em andamento, Grimaldi estabeleceu um diálogo do grupo com as metodologias e poéticas da artista, como forma de discutir a incomensurabilidade.

Chama a atenção a forma como o grupo percebeu diferentes escalas na escola, estabelecendo relações com a dimensão de elementos presentes no espaço e seu próprio corpo – individual e coletivo. Enfrentando a questão "Ao medir, o que se registra?", o grupo desenvolveu estratégias para medição coletiva do espaço a partir de seus corpos e de objetos de uso cotidiano. Assim, reúnem-se duas discussões: medidas e nomenclaturas (lembraram, por exemplo, das unidades pé, polegada e jarda).

Medir a distância entre duas árvores, nesse caso, pôde ser uma oportunidade para imaginar o que pode existir entre duas árvores.

A atividade despertou a curiosidade dos alunos em relação às diferentes possibilidades de usar métodos alternativos para atividades comuns. Foi especialmente interessante perceber a quantidade de *coisas* elencadas como impossíveis de medir ou que não dispoem de instrumento para isso.

O grupo se envolveu e me surpreendeu na simplificação do uso de objetos para medir distâncias, por exemplo: para medir o espaço entre duas árvores utilizando cadeiras, em vez de posicionarem várias cadeiras entre elas, usaram apenas uma, girando-a quantas vezes fossem necessárias para concluir a medição.

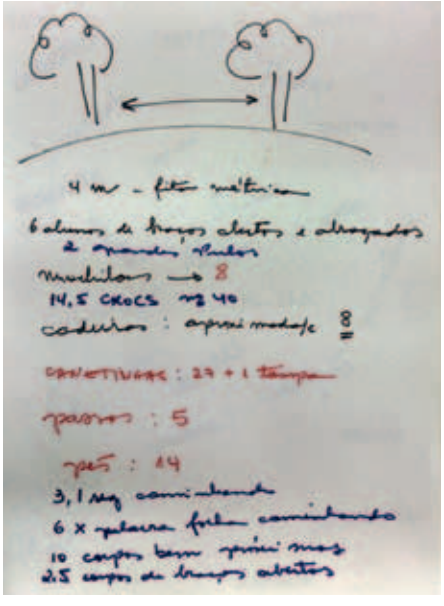
A associação dos objetos trazidos na segunda aula às *coisas* a serem medidas foi interessante. Senti que a atividade tomou um rumo mais poético e irônico e menos político, diferentemente da obra de Lais Myrrha. Acho que um sentido mais político poderia ser atingido com mais tempo ou talvez isso tenha a ver com a idade da turma, que levantou questões mais próximas do seu próprio universo.

Os alunos se surpreenderam com as possibilidades de se configurar a instabilidade a partir de instrumentos teoricamente exatos, como ampulheta, globo, mapa, especialmente como faz a obra *Pódio para ninguém*, que nesse contexto traz o pódio como medida de mérito social.

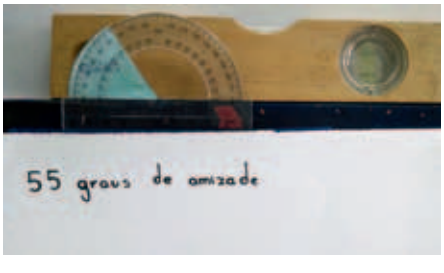
Acredito que poderia ter sido mais explorado o caráter efêmero da obra, embora a atividade da primeira aula, basicamente performática, tenha estabelecido essa ligação.

A maior dificuldade da atividade foi conseguir que os próprios alunos trouxessem os objetos para a aula seguinte. Precavidamente, eu levei alguns, o que ajudou muito na diversidade de discussões e associações feitas.

ANA HELENA GRIMALDI









GIZ: UMA PESQUISA SOBRE EFEMERIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

O contato com os processos de criação da artista Lais Myrrha despertou na professora Massumi Guibu o desejo de pesquisar e discutir o efêmero no espaço da escola. Sua pergunta motivadora foi: "O que na escola pode ser considerado efêmero, do espaço físico, até a sala de aula e seus materiais, as pessoas, costumes, ou vivências?"

O material que lhe pareceu mais adequado e instigante para dar forma às pesquisas dos estudantes foi o giz, instrumento do professor que está em vias de extinção em virtude de novas tecnologias. O giz, feito de calcário e extraído de rochas, ao ser usado se transforma em pó. É uma rocha sedimentária que se forma no decorrer de milhões de anos e que se desfaz com a água – é, na verdade, uma rocha frágil. Ao mesmo tempo, de acordo com a professora, é uma ferramenta de ensino que, em si, aceita o erro, pois permite apagar, corrigir, transformar.

A proposta envolveu estudantes do nono ano do ensino fundamental 2, durante um encontro em que os participantes fizeram intervenções escritas com giz em carteiras, um ato provocativo por ir contra as regras da instituição. Foi sugerido que os alunos expressassem aquilo que gostariam que permanecesse na escola. Em seguida, o resultado foi apagado para que experimentassem a efemeridade de seus gestos e de sua condição de passagem pela escola, um ciclo que se encerra. Ao fim, foi sugerido que pensassem o que fariam com o resíduo do giz após o apagamento.

O relato explicita os embates que surgem entre o planejamento e a concretização de uma proposta pedagógica. Planeja-se a partir de recursos conhecidos que, por circunstâncias diversas, podem não estar disponíveis no momento da realização. Questões técnicas, a natureza dos materiais e espaços são elementos que inserem certo grau de imprevisibilidade, determinando muitas vezes o percurso e a forma da ação pedagógica e seus desdobramentos plásticos.

Desenvolvi a atividade com um grupo de estudantes do nono ano do ensino fundamental, mais precisamente doze alunos, sendo que efetivamente onze participaram. Como voluntária, não dou aula regularmente a essa turma – trabalho apenas com os primeiros e segundos anos do ensino fundamental. Limitei o número de participantes para que a vivência fosse intensa, pois tinha exatamente uma hora-aula para realizar a proposta. O convite foi feito, e esses alunos toparam.

Mesmo tendo avisado e compartilhado o projeto previamente com a direção e as coordenadoras, não havia sala disponível para minha atuação. Então, tivemos que nos adaptar à sala de informática. Tive que improvisar uma pequena lousa, pois a lousa dessa sala é branca para canetas (afirmando mais uma vez a extinção iminente do giz!).

Esse não deixa de ser um aspecto importante a ser relatado, porque faz parte da vivência real de uma escola pública: improviso, adaptabilidade, surpresas e abertura para a criatividade. Outra questão: imaginei doze caixinhas de giz colorido, só havia duas; além disso, a mesa era de outro formato, o que determinou outra forma de organizar o grupo, com os participantes posicionados em um semicírculo, diferentemente do que havia planejado. Uma vez esclarecidos esses contratempos, iniciei minha fala de acordo com o planejado. Conforme ia falando, observava os olhares curiosos, atentos e interessados. Foi impressionante a conexão que se instalou por meio do assunto. Devo dizer que dos doze, apenas três não haviam sido meus alunos quando pequenos; a maioria deles me conhece desde que entrou na escola, e sempre os vejo circulando. Vários têm até hoje uma ligação comigo.

Iniciei perguntando o que significava efêmero. Tive a impressão de que eles intuíam, mas não sabiam precisar o significado. Fui sugerindo e comentando as respostas. Comecei a aventar o que poderia ser considerado efêmero ou permanente em uma sala de aula, ou na escola. Exemplificando: essa intervenção (minha atuação), já que não sou professora deles, o meu uso do espaço e, depois, o que permaneceria – como os computadores, as mesas, as cadeiras... Fui, assim, sugerindo e observando minha fala ser devolvida pelos olhares, agora mais risonhos, revelando, para mim, quantos entendimentos estavam processando.

Ao questionar “Então, o que mais vocês poderiam me dizer sobre o efêmero e o permanente na escola?”, de imediato uma das meninas falou: “Nós, nós, os estudantes, somos efêmeros”, me deixando de queixo













caído! Eu havia pensado que essa associação só seria construída ao fim do processo, mas me deparei com alunos tão tocados pela finalização de um ciclo e, nessa escola, também pela finalização de um TCC [trabalho de conclusão de curso], que eles se viram efêmeros de cara! Não só ela afirmou ser efêmera, como outros me disseram: "Você também é! Os professores todos são!", em uma percepção coletiva.

Antenados no conceito, introduzi o giz, com todos os comentários planejados. Eles me devolviam olhares de confirmação, complementando percepções: "Tudo vira pó! Nós viramos pó". O efêmero, sugeri, pode persistir em outra materialidade, e quando fiz o gesto de assoprar o pó do giz pelo ar (minha mão serviu de apagador, pois não havia apagador nessa sala, sobrou matéria de giz na minha mão), eles soltaram um suspiro e disseram: "Ah, que demais!".

Daí, propus uma transgressão: "É proibido, mas faremos uma licença poética, e usaremos o giz para escrever sobre as mesas, do jeito que quiserem, o que quiserem, como quiserem, e que gostariam que permanecesse na escola".

Perguntei se gostariam de discutir no coletivo, mas eles enfaticamente disseram que não e começaram a desenhar na mesa. Imediatamente sentiram que o giz não tinha uma exata adesão na fórmica das mesas, e me perguntaram como era para fazer. Respondi que realmente nunca tinha feito isso e que também não sabia. E convoquei todos a tentarem achar uma solução. Logo fomos observando que, quando se apagava algo, o resíduo do apagado ajudava a fixar o próximo traço! E foi assim que todos conseguiram interferir nas mesas. Alguns traços melhores e mais bem definidos que outros, todos deixaram suas marcas (menos uma menina, que entrara este ano na nossa escola e veio mais para acompanhar a amiga, que já havia sido minha aluna).

No momento seguinte, foi proposto que apagassem as intervenções. Vale reforçar que seria impossível um apagamento de cem por cento, já que inevitavelmente as mesas conservam as marcas do giz colorido. Quando questionei sobre o que fariam com o resíduo do giz, fui anotando e associando com o que foi desenhado/grafitado/pichado. Surgiram respostas como "jogar para o ar", "espalhar pela escola", "guardar em uma garrafinha e pendurar no pescoço" e "fazer um ritual de enterro no jardim da escola".

Depois de cada um fazer sua intervenção, pedi que as fotografassem

– podia ser do ângulo, aspecto ou jeito que quisessem – e que me enviassem por *WhatsApp*. Mas não aconteceu; apenas uma aluna realmente me mandou. Os outros, cada um tinha uma questão: um estava com o telefone quebrado, outra, o celular não estava fotografando bem, outras começaram a me ajudar porque a sala seria usada por outro professor e resolveram me ajudar a limpar; enfim, não rolou.

Como acabou o horário da aula, eu perguntei se topavam mais uma sessão, para que eu apresentasse a minha avaliação e pudéssemos conversar um pouco mais sobre o que sentiram, e as associações que fizeram.

Ainda assim, sinto que o objetivo foi cumprido, pois, mais do que em um artista, o foco ficou no processo de percepção de como um conceito pode ser elaborado! TODOS ficaram com vontade de mais uma conversa, o que ainda não consegui realizar, porque, além dos feriados (que comprometem as agendas), ainda não tive disponibilizada uma aula com esses alunos, pois estão no fim do semestre e fechando seus trabalhos de conclusão e a festa de formatura.

Ficou o gosto de quero mais e a percepção de que outros estudantes que não participaram, curiosos e "invejosos", gostariam que eu realizasse novamente a intervenção.

P.S.: produzi um iMovie,[1] pois acredito que o professor deve sempre devolver ao grupo um olhar sobre a experiência vivida, com um olhar estético pessoal, saindo da posição de alguém que só pede e não se expõe (considerando que expor seja sair do seu lugar e se colocar em outro). Em geral, costumo realizar um desenho grande na lousa, num gesto de valorização da atitude de desenhar. Ou, então, monto uma exposição bem cuidada e com poucos recursos, ao final do semestre. Para esses alunos, fiz o iMovie a partir das fotos que tirei para registro geral da ação.

MASSUMI GUIBU

1 As imagens dos frames do vídeo de registro realizado por Guibu mostram as palavras que representam o que os estudantes gostariam que permanecesse na escola. A legenda inserida pela professora conta o que gostariam de fazer com o resíduo do giz. [N.O.]

INTERVENÇÕES SUTIS: UMA PROPOSTA

O educador Azeite de Léos, que atua na Fábrica de Cultura do Jardim São Luís (Zona Sul de São Paulo), propôs aos aprendizes que saíssem dos ateliês de artes para explorar diversos espaços dessa instituição: corredores, salas, áreas externas, estacionamento etc. Considerando aspectos da poética da artista Koo Jeong A, o educador procurou trabalhar o que chamou de "materialidade sutil" e envolver modos peculiares de lidar com o tempo e a memória. Para De Léos interessa pensar na articulação de ideias envolvidas na criação artística, em como ações e vivências podem ser compreendidas como procedimentos artísticos no contexto da arte contemporânea.

Em um primeiro momento, foi proposta a realização de um desenho ou texto de observação de algum lugar na Fábrica de Cultura que fosse significativo para cada participante. A prática deveria envolver também elementos que poderiam ser percebidos por outros sentidos. Em seguida, os registros foram compartilhados com o grupo para que fossem eleitos lugares nos quais realizariam intervenções sutis. Frestas de novas percepções possíveis seriam criadas para os outros frequentadores da Fábrica (educadores, funcionários ou aprendizes).

Desenho e escrita surgiram como ferramentas de pesquisa para originar o que se aproximaria de uma instalação site specific. Assim, a proposição convidou os aprendizes a se apropriarem de modo sensível dos espaços (dos ordinários aos pouco frequentados), ampliando a noção do que pode ser comum.





Trabalhei a proposição com os grupos de aprendizes adolescentes e crianças. Realizei duas vezes o que chamei de *vivência* com as turmas, pois achei necessário propor alguns exercícios de percepção espacial. Iniciei solicitando aos aprendizes que fizessem um desenho de observação de algum lugar significativo para eles no espaço da Fábrica de Cultura e também perguntando quais elementos poderiam ser percebidos por outros sentidos (olfato, audição e tato) no lugar escolhido.

Em seguida, os aprendizes voltaram para a sala com desenhos e textos. Nesse momento, cada um poderia escolher o desenho ou o texto de algum colega para prosseguirmos com a proposta. Muitos escolheram o próprio registro, mas teve quem se aventurasse a escolher o desenho ou texto do outro. Em seguida, mostrei para as turmas alguns trabalhos da artista Koo Jeong A, como *OTRO* [Outro], 2012, e *A Reality Upgrade & End Alone* [Uma melhora na realidade & o fim só], 2003-2012, para sensibilização e reflexão a respeito dos aspectos sutis da poética de Jeong A. Nas duas turmas, falamos de materialidade, tempo, memória e *site specific*. Nas conversas, surgiram questões como lugares significativos (para a artista e para os aprendizes), e as fronteiras entre o natural e o artificial.

Resolvemos partir para um exercício mais prático e buscar esses lugares pela Fábrica de Cultura. As crianças passaram mais tempo que os adolescentes no local escolhido para perceber com os outros sentidos as condições temporais e físicas. Fecharam os olhos, taparam os ouvidos, sentiram cheiros. Minha turma de adolescentes apresentou uma aparente apatia ao fazer o exercício, mas a vivência aconteceu de forma tranquila nas duas turmas. Por iniciativa dos próprios aprendizes, eles acabaram organizando-se em pequenos grupos para buscar lugares onde poderiam







realizar pequenas intervenções. Nesse momento, a atividade teve uma pausa, pois tivemos que pedir autorizações para a supervisão e para a gerência.

Entre as propostas de intervenções, um grupo de aprendizes sugeriu que trabalhássemos no espaço de convivência na frente da sala de artes visuais. Tratava-se de pintar no chão "uma quadrinha de futebol fora dos padrões de uma quadra de futebol", para que todos utilizassem. Observaríamos e registraríamos o desgaste dessa pintura ao longo das semanas. Ficamos de pensar melhor sobre as cores que seriam utilizadas, pois gostaríamos de sair do padrão. Outro grupo propôs interferirmos no caminho de brita do estacionamento. Basicamente, a ideia seria intervir com cores e formas, pensando na possibilidade de utilizar tinta fosforescente. Vamos acompanhar esse processo ao longo das semanas e ver o que vai acontecer com essas pedrinhas pintadas à medida que os carros circularem por lá.

Um grupo de meninas achou um único dente-de-leão no gramado e quis trabalhar a ideia de "plantar imitações" dessa flor. Outros aprendizes foram motivados pelo lugar significativo escolhido por um colega: o ateliê de violão. A ideia foi partir dos sons extraídos de pequenas janelinhas que existem na frente desse ateliê para montar uma instalação sonora. Assim, houve a necessidade de trabalhar conceitos de *site specific* para os aprendizes se familiarizarem. Mais uma vez, me deparei com a dificuldade de dialogar com um uma ideia ampliada de arte.

Acredito que o grupo passou a perceber lugares que até então eram invisíveis ao olhar de algumas pessoas e ao deles também. Vivenciar o espaço escolhido passou a ser uma prática entre os aprendizes. Foi sensível perceber como as ideias foram processadas no respiro de uma semana e meia. Nesse sentido, achei que as crianças digeriram e se deixaram levar um pouco mais do que os adolescentes.

Apesar de trabalharmos conceitos da arte contemporânea com frequência e sempre falarmos sobre realizar intervenções no espaço da Fábrica, percebi que foi complexo tanto para os adolescentes quanto para as crianças pensar em propostas. Nesse sentido, a proposta serviu para ampliarmos repertórios, conceitos e ideias relacionadas com a subjetividade cotidiana.

AZEITE DE LÉOS

O CORPO QUE DESENHA, O CORPO QUE DESENHO

A professora Celina Gusmão desenvolveu um projeto de investigação da linguagem do desenho como desígnio, projeto, ideia, registro de um pensamento, de uma observação ou de um gesto. Inspirada na produção e na pesquisa da artista Rita Ponce de León, planejou duas ações. Embora com resultados e processos completamente distintos, as ações se conectam pela intenção inicial de realizar, individual e coletivamente, desenhos de linha contínua explorando os movimentos do corpo como um dos recursos artísticos.

A proposta se inseria no percurso desenvolvido pela professora com a turma ao longo do ano. As duas novas proposições aprofundaram as reflexões e experimentações dos alunos sobre as possibilidades do ato de desenhar, quebrando preconceitos e dificuldades em relação ao saber desenhar e ao desenhar bem.

De acordo com a professora Gusmão, aconteceu também o contato com a linguagem do desenho na arte contemporânea. Como experiência de criação, o ato de desenhar foi individual. O deslocamento dos estudantes para observar o espaço que ocuparam na escola com seus desenhos trouxe a possibilidade de discutir a ação como coletiva. A proposta da professora toca assim um dos eixos da pesquisa de Rita Ponce de León, que considera o ato de desenhar uma forma de pensar.







Realizei a proposição em dois encontros com duração de 75 minutos cada um, envolvendo dezoito estudantes da primeira série do ensino médio.

Na primeira etapa, iniciei a atividade conversando com os alunos sobre o desenho como linguagem expressiva. Adensamos a conversa observando o trabalho de desenho desenvolvido por alguns artistas. Comecei exibindo o vídeo *David,* 2012,[1] da artista Rita Ponce de León. A seguir, exibi um trecho de um dos vídeos de animação do artista sul-africano William Kentridge (1955-). Vimos também imagens de desenhos de Rita Ponce de León e de outros artistas,[2] que tratavam da questão da linha contínua – do dentro/fora, da forma aberta, da forma fechada. Conversamos um pouco sobre tudo o que foi visto, fazendo comparações, buscando semelhanças e diferenças, falando sobre a existência ou não de *bom desenho/desenho ruim*, desenho como registro de um gesto, de um movimento… Depois disso, descemos para o pátio e cada participante recebeu três barras de giz branco e se posicionou num canto do espaço selecionado para trabalharmos. Anunciado o início da ação, todos simultaneamente começaram a *ocupar* o espaço da escola, traçando uma linha contínua que podia ocupar paredes e chão até terminar o último giz. Não queriam parar!!! Pediram para continuar, mas surgiu uma proposta entre eles de percorrerem as linhas desenhadas no chão, andando sobre elas. Em seguida, fomos para o terceiro andar, de onde eles puderam observar o resultado sob um outro ponto de vista.

O segundo encontro foi na sala de artes. O material já estava preparado numa das mesas: folhas de diferentes tamanhos e formatos, um envelope com palavras referentes ao corpo e outro com palavras referentes a objetos (garfo, pedra, óculos, fogo, torneira...). Depois de feito um "sorteio", cada um elaborou um desenho em uma linha contínua que ia de um lado a outro da folha. Muitos quiseram fazer mais de um, trocando os suportes e os comandos com os colegas. Iniciamos à mesa, mas resolvemos mudar para o painel. Cada um escolhia aleatoriamente um desenho e ia ligando-o ao do colega até a imagem se formar. Nesse processo, os desenhos mudavam de lugar, a imagem se transformava, novas ligações surgiam.

A conversa final foi também bastante produtiva. Muitos falaram do prazer em realizar a atividade e do quanto foi divertida e enriquecedora, mudando a percepção de desenho que tinham.

CELINA GUSMÃO

1 Acesse o vídeo via **materialeducativo.32bienal.org.br**

2 Gusmão citou como exemplo Henri Matisse, Pablo Picasso e William Kentridge [N.E.].

OS SONS DA COMUNIDADE-ESCOLA

A proposta da coordenadora pedagógica Telma Resende foi pesquisar o conceito de comunidade na escola, inspirada pela biografia da artista Helen Sebidi. Transformar o olhar sobre o contexto escolar, promover o exercício da escuta entre os estudantes e observar as ações que nortearam essa investigação. Ela partiu do conceito de comunidade, uma palavra frequente no vocabulário cotidiano (comunidade europeia, comunidade religiosa, comunidade da Zona Sul), para abordar as noções de pertencimento, identidade e reconhecimento. Com base nisso, discutiu quais poderiam ser os sons característicos de determinada comunidade e que qualidade poderiam ter. Ela solicitou aos estudantes que gravassem os sons de suas comunidades, como uma maneira de ativar a percepção deles para a possibilidade de olhar o entorno, de conhecer, compreender, aceitar e respeitar o diferente.

Ao final desse processo investigativo e reflexivo, Resende propôs ao grupo que pensasse em uma ação coletiva na comunidade da escola, com o objetivo de socializar com os outros alunos o trabalho realizado. Esta ação (parcialmente realizada até o momento de escrita do relato) poderia ter diferentes formatos, fosse uma "exposição" dos sons, um convite à escuta aos outros alunos, a elaboração de uma paisagem sonora com movimentos corporais, uma performance ou a criação de uma imagem que tivesse sonoridade.

É possível notar na proposta de Resende o desejo de ampliar o campo perceptivo, ao criar oportunidades para que os estudantes relacionassem as imagens, as situações e os sons que os cercam. Eles construíam um novo olhar sobre a realidade na qual estavam inseridos, ao mesmo tempo que podiam compará-la à dos outros e reconhecer diferenças, conflitos, contradições. Assim, a ampliação da percepção sensorial, da relação do corpo com o ambiente, vinha acompanhada por uma expansão da percepção social, das relações e diferenças entre lugares e pessoas.

O relato de uma conversa com a vizinha da escola dá testemunho da sensibilidade da professora a essas questões e sugere também que um processo pedagógico depende menos de idade e mais de disponibilidade. Não é possível saber se as queixas da vizinha quanto ao barulho acabarão ou não, mas certamente ela não ouvirá os sons da escola da mesma maneira.

A ideia de trabalhar com os sons da comunidade fez muito sentido para os alunos, e começamos com uma primeira experiência de prestar atenção a estes sons. Descobrimos coisas incríveis. Apresentei a proposta para dois grupos do sexto ano, com estudantes de onze e doze anos de idade. Ficaram intrigados com o convite e logo me disseram: "Não tem som nenhum onde moro!"; "Ixe, só vai ter som de carro passando!"; "Ah, vai ser um silêncio só!".

Uma das coisas que me intrigaram: ninguém me perguntou o que é comunidade. Pareceu que não havia dúvidas, mas acho que ainda preciso complementar o trabalho, discutindo os sentidos dessa palavra.

Mesmo assim, a roda de conversa foi muito interessante, porque tivemos tempo de escutar algumas pesquisas sonoras realizadas pelos estudantes na comunidade e, para surpresa de todos, ouvimos pássaros, trem passando, gente cantando... Foi muito interessante! Para as pessoas que moram numa cidade como São Paulo, em bairros como Pinheiros e Perdizes, era mais fácil acreditar que só teriam sons de carro, buzinas, sirenes! Por isso, foi uma descoberta agradável, que afetou a todos os que participaram. Com certeza, estarão mais atentos a isso daqui para frente.

E também preciso resolver ainda uma dificuldade técnica em relação ao pedido de que fizessem e trouxessem a gravação sonora do ambiente em suas comunidades. Vários estudantes esqueceram, alguns fizeram no celular da mãe e lá ficou, outros esqueceram o cabo para descarregar os arquivos. Embora tudo tenha corrido bem, pois conseguimos ouvir muitos dos sons no próprio aparelho, penso que num trabalho final ou numa próxima conversa seja importante prever esse tipo de situação e desenvolver junto aos estudantes formas de garantir que todas as pesquisas sonoras possam ser descarregadas em um mesmo lugar.

Nesse período de realização do projeto, também vivi uma experiência interessante, que considero um outro processo pedagógico que teve a escola como ponto de contato. Uma vizinha da escola vem nos abordando de forma indelicada, há algum tempo, sobre o barulho que produzimos na região. Empenhada em acabar com o nosso sossego, ofende e ameaça constantemente os funcionários da escola. Eu a convidei para tomar um café na escola e pensarmos juntas em seus motivos de incômodo e nas possíveis soluções que poderíamos buscar. Foi interessante demais, porque ela só ouve a escola, sem ver. De seu apartamento, sua vista não nos alcança. Só mesmo os sons que, segundo

ela, tiram seu sono, seu sossego e sua paciência. Nesse contexto, ela havia construído a ideia de alunos "malucos", que gritam, de professores desequilibrados, de ambiente insalubre, de lugar inadequado para aprendizagem. Quando ela entrou na escola, pôde se localizar, identificar os sons e reconhecer as situações.

E dizia, brava: "No dia 10 de junho, um aluno gritou tantos palavrões que nem ouso repetir, e um professor gritava mais que ele, mandando-o parar!". Expliquei que temos um aluno autista, o Rafael, que de vez em quando se descontrola mesmo e, quando isso acontece, um adulto precisa contê-lo. "Ah, aqui também tem crianças assim?", perguntou. Eu disse que temos... várias! "Mas elas estão assim, com as outras crianças? Ou separadas?" Contei sobre nosso dia a dia e disse que sim, estão conosco, incluídas e não separadas. "Mas no dia 12 de junho teve uma professora ensaiando festa junina com um microfone! Pra quê? Pelo que ela dizia, ninguém queria dançar! Ela dizia a todo instante para um e outro que precisavam dançar!" Contei que, na ocasião, havia cerca de setenta alunos na quadra, ensaiando várias danças. O microfone era necessário, e as crianças precisavam de incentivo pra vivenciar danças típicas. "Ontem, ontem mesmo, na quadra, explodia alguma coisa e as crianças gritavam!" Eu disse que era o professor de ciências fazendo um experimento de química na quadra.

Acredito que nossa vizinha vai continuar convivendo com os sons da nossa escola, mas acho que agora eles terão um outro significado, e até mesmo poderão ser identificados e nomeados. Entendi esse processo como pedagógico, uma vez que foi possível apresentar um contexto, levando ao conhecimento para posterior compreensão e, talvez, aceitação daquilo que lhe soou estranho e incômodo.

Este *talvez* seja o nosso maior objetivo nessa atividade: o registro, o reconhecimento e a convivência harmoniosa *entre sons diferentes*.

TELMA RESENDE

SI CONSIGO OU NÓS CONOSCO?

A professora Ana Maria dos Santos Toseti elaborou um projeto transdisciplinar envolvendo as disciplinas de artes e língua portuguesa, com duração de três encontros. Seus interlocutores foram os alunos do Grupo Arrebol, um projeto livre de teatro que acontece na EMEF Claudio Manoel da Costa e envolve crianças e adolescentes de quinto ao nono ano do ensino fundamental 2, com faixa etária entre dez e quinze anos.

A intenção inicial da professora foi abordar com os participantes a questão do consumo e seus excessos e o impacto causado pela presença humana no ambiente.[1] Explorando as possibilidades plásticas oferecidas por diferentes formas de intervenção no espaço escolar, ela procurou criar situações para visualizar ideias, provocar reflexões e partilhá-las com a comunidade escolar – entendida como o conjunto de pessoas que frequentam a escola e circulam nesse espaço.

Toseti partiu de um problema específico vivenciado na escola para desencadear o desenvolvimento de sua proposição: o descarte inadequado das embalagens dos produtos consumidos pelos alunos na escola. Consumo e individualismo acabam levando à insistente falta de cuidado com o destino desses resíduos.

Buscando a conscientização dos estudantes em relação a esse problema, Toseti convidou a todos para participar de uma intervenção no teto do pátio de convivência, abordando questões urgentes como, por exemplo, cuidado com o lixo ao utilizar e ocupar áreas comuns e espaços públicos.

1 O texto "Da medida da incerteza à incerteza da medida", de Rodrigo Nunes, que abre o caderno Ecologia e Incerteza, neste livro, pode servir de referência aos interessados em trabalhar com o mesmo universo de interesses da professora Ana Toseti.

A proposição foi desenvolvida com os alunos do grupo de teatro em parceria com os mediadores de leitura. Tivemos três encontros de uma hora e trinta minutos. No primeiro encontro, apresentei a proposta ao grupo e solicitei que eles desenhassem a planta baixa da escola em uma folha de sulfite a partir da memória que eles tinham dos espaços. No mesmo dia, após essa atividade, conversamos sobre o descarte inadequado do lixo nas diferentes dependências da escola. Durante uma semana, todos recolheram e reservaram materiais descartados no espaço da escola, como papéis em geral e embalagens plásticas.

Na semana seguinte, nos encontramos na sala de leitura para transferir os desenhos dos papéis[2] para o suporte definitivo, uma faixa de quatro metros de tecido não tecido (TNT).[3] Outro fato que chamou a atenção foi a ausência na planta de três espaços valorizados pelos alunos em geral: sala de informática, sala de leitura e quadra.

Conversamos sobre essas percepções levantadas ao observar os desenhos, e os participantes relataram o seguinte:

Lilian: "Não encontramos lixo nesses espaços e, como queríamos mostrar o acúmulo de lixo nos diferentes locais da escola, não os desenhamos na planta".

Rhaila: "Professora, nós fomos desenhando as salas e o pátio e, quando percebemos, já não dava pra desenhar esses lugares no TNT".

Ana Paula: "Se a gente vai pendurar no teto, é melhor que os alunos vejam onde tem mais lixo fora do lugar".

No mesmo dia, após o encontro de desenho, o grupo começou a colar os papéis e outros materiais coletados nas diferentes áreas delimitadas pelos desenhos na faixa. Colaram tantos papéis e embalagens no espaço destinado às salas de aula que quase cobriram as linhas divisórias entre elas. Já nos espaços destinados a gestores e secretaria da escola, quase nada foi colado. O pátio e os corredores apresentaram menos materiais espalhados em comparação às salas de aula. E copos descartáveis de café foram organizados no espaço que indicava a sala dos professores.

No dia seguinte, procedeu-se à instalação do painel no teto do pátio. Foi um trabalho que necessitou da participação de todos os alunos envolvidos e de outros que vieram para ajudar. Houve certa dificuldade, uma vez que o lado onde estavam as salas de aula pesava mais que o lado onde ficava a secretaria e não conseguíamos alinhar o tecido ao teto. Mas, com persistência e determinação, os alunos chegaram a uma solução satisfatória.

A faixa foi fixada com o auxílio de fios de náilon, que eram presos a

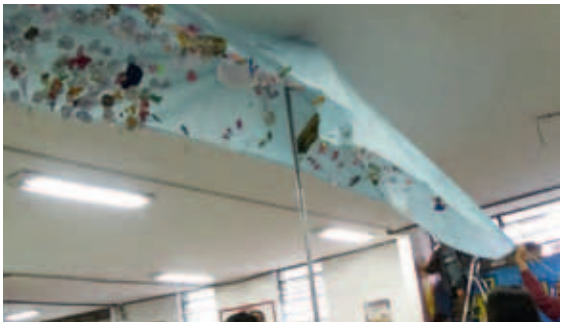




2 Foi interessante observar que, para desenhar as salas de aula, os estudantes pediram réguas e dividiram os espaços em quadrados iguais e um corredor central, em consonância com o desenho original do espaço. O pátio e os banheiros, entretanto, foram desenhados de forma mais livre, talvez por serem locais muito frequentados por todos os alunos em situações individuais e coletivas, espaços cujo uso definem com mais liberdade.

3 Tecido produzido industrialmente, sem o uso de teares. Elaborado por processo mecânico, químico ou térmico, o TNT pode ser obtido a partir de matérias primas recicláveis como a garrafa PET.





ilhoses nos cantos da faixa e esticados para serem amarrados em diferentes partes do prédio, como janelas e ganchos no teto. Desse modo, o painel ficou suspenso sobre o pátio, com o lixo voltado para baixo. Eu e o grupo de participantes ficamos no pátio para observar como as crianças reagiriam ao painel durante o intervalo. Muitas passavam por baixo do painel e ficavam olhando, tentando ler o que estava escrito e entender o porquê do lixo. Os adolescentes logo perceberam que se tratava de uma reprodução da planta da escola e do quanto se acumulava lixo em lugares inadequados.

Alguns professores aproveitaram o painel para explorar conteúdos e projetos desenvolvidos em suas disciplinas. A professora de português, Marina, estava desenvolvendo o tema do excesso de consumo e seu impacto no meio ambiente, enquanto a professora de artes, Lucimar, trabalhava o conceito de intervenção artística, fotografando a montagem no pátio para usar como exemplo em suas aulas.

Durante a avaliação, tomei nota de algumas considerações dos alunos envolvidos diretamente:

Rhaila: “Foi bacana participar e pensar na escola e na nossa responsabilidade pelo espaço. Percebi que os alunos ficaram bem interessados em olhar para o painel no teto. O fato de ter uma pessoa sempre limpando após os intervalos é que faz com que tenha menos lixo colado no painel do pátio, não é porque o aluno joga no lugar certo não”.

Ana Paula: “Foi bacana fazer essa intervenção, porque faz as pessoas pensarem na quantidade de lixo jogado num lugar que é pra estudar e encontrar os colegas.”

Gabriela: “É, eu achei superlegal o projeto, mas fiquei chateada, pois as pessoas jogam mais lixo fora da lixeira do que dentro. Uma coisa tão simples acaba se tornando um problema, e essa atividade com certeza influenciou as atitudes de quem joga lixo no chão. Foi muito interessante esse novo projeto dos mediadores”.

Minha avaliação de todo o processo: apesar do pouco tempo que tivemos para desenvolver as ações, o resultado, principalmente para o grupo que realizou, foi bem positivo. Conseguimos garantir a realização da ação proposta e dos objetivos que eu pretendia atingir com os alunos, que passaram a olhar para o espaço de forma ativa, além de discutirem durante todo o processo questões sobre ocupação e compartilhamento, entre outras. Gostei bastante de elaborar e realizar a proposição.

ANA MARIA DOS SANTOS TOSETI

UMA CRIAÇÃO COLETIVA ENTRE LIVROS





O educador Marcos Felinto desenvolveu sua proposta com base na obra Never Odd or Even, Volume II [Nunca ímpar ou par], 2011, de Mariana Castillo Deball, um livro de artista composto de trinta sobrecapas de livros imaginados mas nunca escritos, todas elas criadas colaborativamente. O educador tinha dois objetivos: gerar o interesse por bibliotecas, arquivos e coleções de livros e proporcionar uma experiência complexa de criação narrativa coletiva a partir desses acervos.

Por trabalhar no Espaço de Leitura do Parque da Água Branca, em São Paulo, Felinto imaginou a criação da história coletiva utilizando como substrato temático os livros disponíveis na biblioteca do parque.

Composta de várias etapas, a atividade teve início com a seleção e distribuição dos livros em pilhas de acordo com critérios de classificação (que poderiam ser definidos pelos próprios participantes). A cada conjunto foi atribuída uma frase ou palavra que as pessoas associaram aos livros que faziam parte dele. Em seguida, cada participante pegou um livro (da mesma pilha) e o grupo se sentou em roda. Uma pessoa começou a contar uma história, levando em conta a frase ou palavra dessa pilha e a capa do livro que estava com ela. O participante seguinte continuava a história acrescentando elementos suscitados pela capa de seu livro e assim por diante. Cada pilha que se iniciava contribuía para a história com sua frase/palavra sintética – e podia-se tanto continuar a narrativa do monte anterior quanto iniciar uma nova. Ao fim de todas as pilhas de livros, as histórias ganhariam títulos e, se houvesse possibilidade, sobrecapas desenhadas pelo grupo.

As habilidades abordadas por essa atividade vão da interpretação de signos visuais apresentados nas capas dos livros, passando pela negociação de regras com os colegas, à capacidade analítica para imaginar sistemas de classificação, estimulando a autonomia do grupo para estabelecer o direcionamento de cada etapa.

Felinto, ao tomar contato com a obra de Deball, se sentiu motivado a propor como ação pedagógica um jogo de livre associação. Ao explorar de uma situação em que a criação só poderia acontecer a partir das escolhas individuais num contexto coletivo de colaboração, o educador colocou no centro da proposição sua pesquisa acerca da autonomia e da invenção em processos de mediação.



Fui favorecido pelo acervo desse lugar [o Espaço de Leitura do Parque da Água Branca, São Paulo], todo composto de livros de literatura infantojuvenil.[1] Por contratempos, acabei realizando a proposta com um grupo de educadores, meus companheiros de trabalho, de idades variadas.

Os educadores juntaram os livros e com o montante coletado criaram subcategorias partindo das cores de lombadas – a categoria inicial das cores foi uma sugestão minha por receio de não haver tempo suficiente para realizar toda a ação.

Feito isso, começamos um jogo de livre associação de ideias tomando como ponto de partida as cores de lombadas de cada pilha de livros. Uma pessoa dizia algo que a cor de lombada fazia lembrar (por exemplo: uma lombada vermelha lembra sangue, tomate, molho, chaves, ferro etc.). A última palavra pensada foi relacionada com a primeira e o resultado tornou-se uma palavra ou frase sintética que seria usada no decorrer do jogo como plano subjetivo da narrativa – um instrumento de redirecionamento, para complexificar a criação.

Iniciamos a narrativa e ela aconteceu tal como o esperado. Somente após terminar todas as pilhas de livros e passar por todas as palavras e

1 Na discussão posterior com outros participantes do meu grupo no workshop da Bienal, no entanto, chegamos à conclusão de que, como alternativa, cada participante poderia trazer um livro de sua própria coleção, de seus pais ou de vizinhos.



frases sintéticas é que apresentei a artista Mariana Castillo Deball e sua obra *Never Odd or Even*. Logo que viram seu trabalho, os educadores perceberam o potencial que o jogo propiciava para a entrada no plano criativo da artista. Permanecemos um longo tempo dialogando sobre os possíveis desdobramentos da obra[2] e a força criativa de conversas a partir de elementos imaginários. Criamos um nome para a história que havíamos inventado e imaginamos por um tempo como seria a sobrecapa de um livro com o conteúdo que desenvolvemos.

No decorrer dessa conversa, que já era avaliação do projeto, a única questão que os participantes me colocaram é que teria sido interessante se eles mesmos, e não eu, tivessem proposto a categorização dos livros.

Não tivemos tempo para criar a sobrecapa do livro, todavia, os educadores entraram no assunto e disseram que seria divertido criar essas capas a partir das histórias criadas e colocá-las nos livros já disponíveis no acervo do Espaço de Leitura.

MARCOS FELINTO

2 Encontro com o autor, lançamento de livros inexistentes, por exemplo.

TRANS-VER OS MAPAS DE SALA DE AULA

No contexto de experimentação de processos pedagógicos instaurada nos workshops para a criação deste livro, chamou a atenção do professor Paulo Lorenzeti a maneira como o artista Öyvind Fahlström explorou a lógica cartográfica. Em obras como Section of World Map – A Puzzle [Seção de mapa-múndi – Um quebra-cabeça] e Garden – A World Model [Jardim – Um modelo mundial], ambas de 1973, o artista cria mapas nos quais reúne posicionamentos políticos e percepções registradas em suas memórias afetivas.

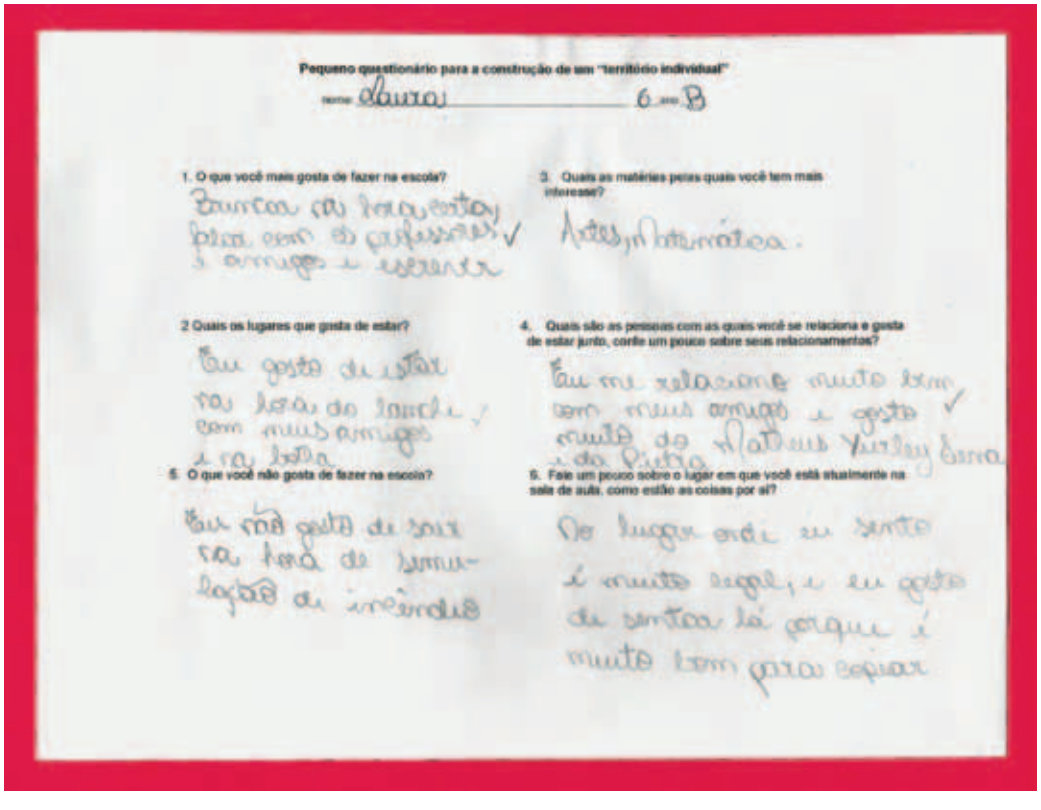
De seu interesse pelos processos de trabalho de Fahlström em torno das relações interpessoais e entre instituições e nações, Lorenzeti decidiu explorar o tema no contexto da sala de aula. Propôs então um trabalho de construção de sentidos e de reflexão acerca dos mapas de sala com estudantes do sexto ao nono ano do ensino fundamental 2, em um processo desenvolvido em duas aulas, com cinquenta minutos de duração em cada uma das turmas.

Ferramentas amplamente difundidas, os mapas são criados em grupo por professores e coordenadores pedagógicos, a partir de determinadas práticas e pressupostos estabelecidos pela política institucional de cada escola. Sua utilização não é unânime, o que provoca discussões e discordâncias entre professores de uma mesma escola, que, diante do mapa, passam a ter duas opções: acatar as imposições advindas de sua lógica (restringindo os alunos a permanecer no lugar determinado e a se comunicar apenas com quem está a seu alcance) ou tentar subverter os limites impostos, muitas vezes de maneira engenhosa, a fim de ampliar a comunicação com o grupo.

Em seu plano de trabalho, Lorenzeti ressalta o fato de que esses mapas, assim como os mapas geográficos de território, costumam apontar apenas a localização espacial de seus pontos de interesse. Sua proposta procura ampliar a percepção dos estudantes, promover a consciência de sua presença no ambiente e tornar mais visíveis as formas de participação de todos como parte de um grupo que convive por longas horas em um mesmo espaço físico.

Iniciei o processo na quarta-feira, 14 de outubro, com uma das turmas de sexto ano da instituição na qual trabalho. Foram bem interessantes as primeiras conversas em grupo, que aconteceram em torno da comparação de três imagens: uma do mapa da sala, outra de um mapa geográfico territorial e, por fim, a que mostrava a obra *World Map – A Puzzle*, de Öyvind Fahlström.

O mapa de sala é um assunto bem polêmico entre os estudantes. O debate acalorado (apesar do tempo escasso) trouxe à tona muitas questões, por exemplo, as relações verticalizadas de poder exercidas pelos professores ao construir e reconstruir o mapa. Nesses momentos, os alunos demonstraram não ter participação efetiva nas discussões e na tomada das decisões, o que gera incompreensão e certo descontentamento no grupo, que se expressa em comentários como: "tirar gente legal do nosso lado para colocar os chatos" (Júlia) ou, ainda, "o professor não gosta de mim e quer que eu fique longe" (Ryan). Por outro lado, há o reconhecimento, por parte de um pequeno grupo de alunos, da necessidade do mapa para alocar as pessoas de maneira produtiva, atendendo às necessidades específicas do grupo, por exemplo, pessoas com dificuldades de concentração, visão ou audição.



Pequeno questionário para a construção de um "território individual"

nome Laura 6 ano B

1. O que você mais gosta de fazer na escola?

2 Quais os lugares que gosta de estar?

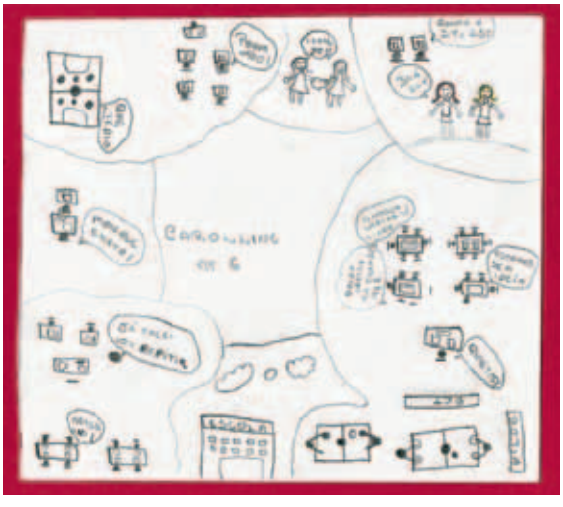
3. Quais as matérias pelas quais você tem mais interesse?

Artes

4. Quais são as pessoas com as quais você se relaciona e gosta de estar junto, conte um pouco sobre seus relacionamentos?

5. O que você não gosta de fazer na escola?

6. Fale um pouco sobre o lugar em que você está atualmente na sala de aula, como estão as coisas por aí?



Elenquei algumas perguntas ao longo do processo de leitura comparativa entre o mapa de sala e o mapa geográfico, tais como: "Quais informações podemos obter quando observamos esse mapa? É possível saber mais sobre essas pessoas, ou seja, um pouco de suas histórias, seus gostos, observando esse mapa? E no mapa geográfico, podemos conhecer a história desses países, das pessoas que o habitam?" A partir dessas questões, os alunos apontaram que, em ambos os mapas (o mapa de sala e o geográfico), as informações mais básicas e essenciais são as de localização espacial e extraíram algumas conjecturas significativas sobre esses determinados lugares. Nos mapas geográficos, referiram-se a informações relativas às localidades dos países e a suas temperaturas, que interferiam no comportamento humano. No caso do mapa de sala, comentou-se que, provavelmente, os alunos que se sentam no fundo são os mais responsáveis e os da frente têm necessidade maior de estar sob vigilância ou não enxergam bem etc.

Outro assunto interessante foi a ideia de *território individual*: os alunos falaram sobre *privacidade*, como o fato de que as pessoas não poderiam mexer em seus materiais; mas havia fronteiras que eram invadidas quando outros alunos pegavam algo sem permissão. Falamos ainda da ideia de alunos *viajantes*, que necessitavam se locomover até a mesa de outros. Citaram também como exemplo o quarto de casa, como um território individual mais definido.

Logo em seguida, como um contraponto, mostrei imagens de *World Map – A Puzzle*, de Fahlström, apresentando-a como uma obra, um mapa desenhado por um artista. Em um primeiro e breve contato com as imagens, os alunos mencionaram ter percebido uma semelhança entre a maneira como a obra se apresenta e a linguagem dos quadrinhos que utiliza, ressaltando que se parecia com o desenho de um mapa convencional. Um aluno falou até em *pangeia*, o que achei bem legal porque dá uma ideia de conexão entre as histórias.[1]

Nesse momento a situação ficou complicada. Havia poucos alunos interessados na discussão e percebi que já havia extrapolado o tempo de atenção deles. Então, optei por rapidamente trazer algumas percepções *minhas* a respeito da obra,[2] uma vez que o processo de pesquisa e concepção do artista me interessava, naquele contexto, como forma de ampliar o repertório de possibilidades de criação dos estudantes.

Em seguida, iniciamos o trabalho mais prático, cuja ideia explicitei

1 Aqui, notei que nossa conversa sobre os mapas acabou se tornando muito extensa; mesmo estando ali havia míseros vinte minutos, a atenção deles já estava um pouco dispersa. O ideal talvez seja distribuir as leituras em duas aulas, sendo a primeira focada na leitura dos mapas de sala e o geográfico, e em uma segunda aula apresentar a obra de Fahlström, como um contraponto, uma outra ideia de mapa.

2 Minha fala: "Diferentemente dos mapas que vimos, Fahlström conta histórias que aconteceram nesses países, histórias das quais, em geral, pouco se ouve falar ou que são mal contadas". Mostrei como exemplo o trecho em que aparecem os presidentes do Brasil, em especial, Getúlio Vargas, e os alunos comentaram sobre as dúvidas a respeito de sua morte, suicídio ou assassinato? Falei que a intenção do artista era tocar "nessas feridas" para que as pessoas pudessem ter outra visão sobre elas.



como um convite para criarmos um novo mapa de sala, trazendo novas informações, para além das nossas localizações espaciais. Preenchemos um breve questionário, que chamei de "Pequeno questionário para a construção de um território individual".

A ideia do questionário era contribuir para que os alunos pensassem um pouco a respeito de sua relação com a escola.[3] Por vezes, percebi que eles se sentiram acuados em expressar suas opiniões e gostos, com medo de represálias por parte dos professores; me perguntaram muitas vezes qual seria o destino dos questionários, se os outros professores veriam e o que eu faria com eles. Eu respondi que o questionário era um auxílio para a construção dos desenhos que eles fariam posteriormente, e que cada um era dono do seu questionário, mas, aqueles que me permitissem, eu gostaria de ler.

Depois de alguns minutos respondendo aos questionários, senti que eles tinham desencanado dos primeiros receios e estavam dialogando comigo e entre eles sobre as respostas, estabelecendo conexões e redes de relações a partir de interesses comuns: "Puxa, eu gosto de fazer isso também"; "Nossa, respondi a mesma coisa"; "Não sabia disso…". A essa altura do processo, havíamos percorrido uma aula inteira e mais cerca de um quarto da segunda aula.

3 As perguntas tentaram contemplar as relações com os espaços, com os professores e com os amigos. O questionário mexeu bastante com a turma, porque, por mais simples que fossem as questões, elas tocaram em assuntos sobre os quais eles nunca haviam parado pra pensar, tais como os lugares nos quais eles gostavam de ficar, ou ainda o que não gostavam de fazer na escola.

4 A escolha desse formato foi em virtude da limitação dos espaços para montagem de trabalhos de estudantes na escola onde leciono. A eles se dedicam pequenos painéis móveis nos corredores de salas de aula. Essa medida de papel permitiria a visualização de todos os mapas simultaneamente.





Em seguida, entreguei um pequeno retângulo de papel sulfite, de aproximadamente 14 × 13 cm[4] e solicitei que iniciassem os desenhos de seus territórios individuais, tendo como base o questionário e a utilização da mesma lógica de linguagem dos quadrinhos, ordenada em espaços específicos do papel, para criar uma narração não linear de seus acontecimentos na escola.

Assim como no questionário, essa atividade foi ganhando força ao longo da sua execução, pois os alunos trocavam muitas informações a respeito de seus desenhos. Houve também muitas reclamações a respeito da dificuldade de desenhar, mas contornei o fato dizendo que era importante que cada um "fizesse como sabia, com sua própria forma de desenhar", pois estavam falando a respeito de suas próprias histórias e, assim, os desenhos deveriam conter seus próprios traços.

Notei que, apesar de termos tido pouco contato com o trabalho do Fahlström, muitos dos desenhos deles carregavam alguns aspectos de sua composição visual, principalmente a forma como dividia os territórios e desenhava sobre eles. Um dos alunos, Luiz Gustavo, percebeu que juntaríamos todos os trabalhos e propôs então a um colega fazer uma ligação entre seus desenhos. Pretendo dar continuidade com a finalização dos desenhos, a montagem do mapa e os desdobramentos que a partir daí virão.

Apesar de as ações terem ocorrido em um curto período de tempo, percebi que esta atividade tem grande potencial de discussão, tomada de consciência, construção e desconstrução de conhecimentos e sentidos de experiência, pois lida diretamente com o dia a dia dos alunos. A proposição trouxe à tona questões ligadas às relações de poder entre professores e alunos, à falta de autonomia e à consciência das decisões tomadas na escola. Os alunos expuseram os medos que cercam suas escolhas pessoais – que vão na contramão da instituição e de seus professores – e um pensar mais profundo sobre suas relações com os espaços e as pessoas com as quais se encontram diariamente.

Devido ao volume de informações que esta atividade necessita e é capaz de gerar, acredito que seu tempo tenha que ser maior, podendo se tornar um miniprojeto de bimestre ou de um semestre, dependendo de seus desdobramentos. Talvez teríamos um número tão grande quanto as detalhadas e criteriosas informações presentes no trabalho de Fahlström, que requerem muito cuidado ao serem abordadas e apreciadas....

PAULO LORENZETI

FOLHAS DE PESQUISA

Tomando por metáfora o jardim como sistema vivo constituído por trocas e relacionamentos entre os elementos que nele e por ele vivem, que está na base da 32a Bienal de São Paulo, as folhas de pesquisa a seguir concentram questões importantes para o registro e a organização das transformações que acontecem nos processos pedagógicos.

Como as folhas das plantas, que para a botânica são os órgãos de captação de luz, de trocas gasosas com a atmosfera, de transpiração e de respiração, as páginas a seguir podem ser utilizadas como espaço para coleta, registro e construção de conexões entre elementos previamente elencados, a partir do desejo de dar forma a proposições em escolas, organizações não governamentais e instituições culturais.

Nelas, é possível guardar as impressões iniciais diante de trabalhos artísticos na etapa de pesquisa de obras e artistas, escolher formatos de participação para atividades, registrar e avaliar a cadeia de acontecimentos que compõem as proposições.

Recomenda-se a leitura de todas as folhas para compor uma visão geral das questões presentes em cada etapa do trabalho educativo, buscando por possíveis relações e impactos que podem guardar entre si.

Sugere-se que sejam copiadas para uso em diferentes projetos, e que as folhas produzidas por cada professor ou educador a partir dessas perguntas sejam incluídas como parte deste livro, constituindo um arquivo de trabalho para uso pessoal ou coletivo, em parceria com outros profissionais.

FOLHA DE PESQUISA 1

Investigando a obra: da impressão à interpretação

A Primeiras impressões

1 O que você reconhece nesta obra?
2 Quais são suas impressões sobre ela?
3 Essas impressões têm relação com experiências/conhecimentos/memórias prévios pessoais?
4 A obra o(a) leva a se lembrar de alguma referência cultural?

Investigando a obra

B O trabalho

1 Como esta obra se relaciona com o espaço ao seu redor? Como as outras pessoas presentes no espaço se relacionam com a obra?
2 Como você se relaciona fisicamente com essa obra? Quais sentidos ela mobiliza (visão, tato, audição, cheiro)? Qual é o tamanho dela? Isso é relevante para o modo como você se relaciona com ela? De que modo essa obra o(a) faz perceber seu próprio corpo no espaço expositivo?
3 O trabalho tem uma duração específica?
4 É possível perceber como essa obra foi produzida? Que tipos de tecnologia ou técnica foram necessários para concluir a obra? Que materiais foram utilizados?
5 Quais características físicas (cor, forma, textura, aroma, sabor, entre outros) destacam-se nessa obra?

C Assuntos, temas, conceitos

1 Descreva o que está acontecendo na obra. O título interfere em sua percepção sobre esse fato?
2 Com que assuntos/questões/temas o artista dialoga em seu trabalho? Por meio da obra é possível perceber como o artista pensa essas questões e como ele se relaciona com elas?
3 A obra o(a) convida a questionar suas ideias e convicções sobre a arte e o mundo?

C Contextos

1 Que relações esta obra estabelece com as outras que se encontram ao redor dela? E com as estruturas (arquitetura e expografia) que a acolhem?
2 Como a obra se relaciona com as ideias da curadoria da exposição?
3 O trabalho se refere a um contexto histórico específico? Por que pensar sobre esse contexto é relevante?
4 O trabalho se refere a um contexto artístico específico? Por que pensar sobre esse contexto é relevante?

D Construindo interpretações e atribuindo sentidos ao trabalho

1 Depois de realizar essa investigação sobre a obra, os temas com os quais o artista se relaciona, os contextos de criação e de exibição do trabalho, que diálogos você consegue estabelecer com a obra e as questões que ela aborda?
2 Quais relações e interpretações outras pessoas fizeram? Em que medida essas outras ideias alteram a maneira como você lida com a obra?

FOLHA DE PESQUISA 2

Identificando formatos e recursos para ações educativas

A O grupo: com quem será realizado o trabalho

1 Descreva o grupo com quem será realizada a ação educativa.
2 Há pessoas que apresentam algum tipo de deficiência no grupo?

B A atividade educativa: o que será realizado

1 O que você pretende realizar com o grupo?
2 Se for uma visita à exposição, haverá ações preparatórias? Haverá ações posteriores à visita?
3 Se for uma ação na escola, em que local ela acontecerá?
4 É uma aula teórica, prática ou uma conversa?
5 Qual é o formato que lhe parece ideal para realizar o encontro? Por quê?
6 Quanto tempo deve durar a ação? Ela se conclui em um único encontro?

C Objetivos pedagógicos específicos: para que será realizada a ação

1 O que você quer que aconteça? Por quê?
2 O grupo tomará contato com o que especificamente? De que forma?

D Planejamento de acessibilidade da visita: como equiparar oportunidades

1 O que é preciso para garantir:
· a mobilidade de todos os integrantes do grupo?
· a acessibilidade de comunicação?
· a cultura de acessibilidade e diversidade?

E Contextualização geral da ação pedagógica: como você apresentará a proposta ao grupo

1 Quais são as questões disparadoras do encontro?
2 Quantas e quais serão as etapas de trabalho realizadas? E qual será a duração?
3 Que obras e quais artistas serão abordados na ação?
4 Que assuntos, conceitos e temas você pretende abordar na atividade?

F Mapeamento de recursos: o que é possível utilizar

1 Como você apresentará a ação a ser realizada e as metodologias de trabalho?
2 Como apresentará o local onde acontece a ação e sua relação com o tema?
3 Serão utilizados materiais? Como você irá providenciá-los?

G Formas de participação dos estudantes durante a ação: envolvimento esperado

1 Acontecerão práticas individuais?
2 Acontecerão práticas coletivas? Em grupos de quantas pessoas?
3 O que os participantes farão durante a ação e para quê?
4 Quais exercícios e propostas serão realizados de forma individual? Por quê?
5 Quais exercícios e propostas serão realizados de forma coletiva? Por quê?

FOLHA DE PESQUISA 3

Registro e acompanhamento de processos pedagógicos

A **Quem realizará os registros de sua atividade? (Professor, mediador, estudante, público, assistente, pesquisador etc.)**

B **O que será registrado? (Impressões dos participantes, acontecimentos gerais, trabalhos realizados, depoimentos dos envolvidos etc.)**

C **Que forma terá o registro? (Individual, coletivo, texto, áudio, vídeo, imagem etc.)**

D **Para que o registro será utilizado posteriormente? (Processos de autoavaliação, realização de diário, processos de avaliação de participantes etc.)**

E **Em que situação o registro realizado será reunido, organizado e partilhado publicamente? (Em aulas, visitas, seminários, publicações, plataformas digitais etc.)**

FOLHA DE PESQUISA 4

Síntese, reconhecimento e celebração em processos

A **Como aconteceu a proposta?**

B **Quais eram as questões iniciais que dispararam as ações?**

C **Quais diálogos a ação pedagógica propôs?**

D **Quais foram os maiores riscos assumidos no processo?**

E **Em que medida você identificou desvios de percurso e em que esses desvios colaboraram para o processo?**

F **Quais foram as experiências positivas / transformadoras que você identifica como sendo contribuições para o desenvolvimento da ação e do grupo?**

G **A experiência afetou a maneira como os participantes se reconhecem como protagonistas de escolhas relacionadas diretamente ao ambiente em que vivem? Em que medida?**

H **Que habilidades e conhecimentos os participantes reconhecem ter conquistado durante o processo?**

I **Como você pretende elaborar situações de reconhecimento do percurso vivenciado e celebrar as conquistas e os desvios ocorridos com os participantes?**

Em consonância com a proposta colaborativa que deu origem a este livro, elaboramos um formulário online com o objetivo de conhecer a sua avaliação sobre a publicação e os usos que dela foram feitos em diferentes contextos. Contamos com sua participação, dedicando alguns minutos para responder um conjunto de questões que nos auxiliarão a aperfeiçoar esta ferramenta pedagógica. O formulário está disponível no endereço: materialeducativo.32bienal.org.br