

AGDA CRISTINA BRIGATTO

OS CAMINHOS DO ARTISTA EDUCADOR EM
BUSCA DE IMAGENS SIGNIFICATIVAS

CAMPINAS
2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

AGDA CRISTINA BRIGATTO

OS CAMINHOS DO ARTISTA EDUCADOR EM
BUSCA DE IMAGENS SIGNIFICATIVAS

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de "Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte".

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA AGDA CISTINA
BRIGATTO E ORIENTADA PELO PROF^a. DR^a. ANA ANGÉLICA
MEDEIROS ALBANO**

Assinatura do Orientador


CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

B768c Brigatto, Agda Cristina, 1985-
Os caminhos do artista educador em busca de imagens significativas / Agda
Cristina Brigatto. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Angélica Medeiros Albano.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Arte e educação. 2. Expressividade. 3. Autoconhecimento. 4. Ensino
fundamental. I. Albano, Ana Angélica Medeiros, 1951-. II. Universidade Estadual
de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The teaching artist's path in search for meaningful images

Palavras-chave em inglês:

Art and education

Expressiveness

Self-knowledge

Elementary school

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Angélica Medeiros Albano [Orientador]

Laura Villares de Freitas

Lúcia Helena Reily

Data de defesa: 31-01-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

OS CAMINHOS DO ARTISTA EDUCADOR EM
BUSCA DE IMAGENS SIGNIFICATIVAS

AUORA: AGDA CRISTINA BRIGATTO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANA ANGÉLICA MEDEIROS ALBANO

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Agda Cristina Brigatto e aprovada pela
Comissão Julgadora

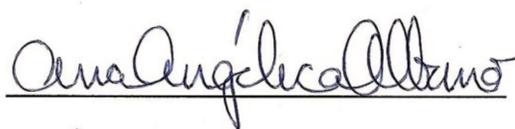
Data: 31/01/2014

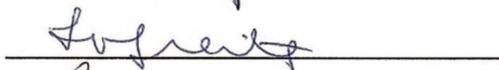
Assinatura:.....

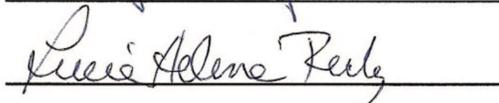


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:







2014

RESUMO

Esse trabalho trata da relação que se estabelece entre o professor/artista e seus alunos, durante as aulas de artes na escola, de forma a possibilitar o cultivo de um ambiente criativo que estimule a expressão da própria voz. Quatro experiências ocorridas na Escola Estadual Professora Rosina Frazatto dos Santos, Campinas-SP, com crianças de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, foram selecionadas para compor o material de análise dessa dissertação. O clima afetivo, a intuição, os sentimentos, as sensações, o corpo subjetivo, os elementos inconscientes, a intensa mobilização criativa e a inspiração mútua identificada entre os sujeitos envolvidos nessas aulas, são aspectos percebidos durante a análise das vivências pautadas na ideia de campo simbólico que caracterizam esse ambiente. Pensando o professor/artista como autor das suas aulas, esse trabalho também aproxima a elaboração das atividades à produção artística, utilizando concepções de criatividade. Durante o desenvolvimento das narrativas outros aspectos pessoais (memórias, sonhos, impressões, reflexões) foram agregando-se ao material de análise e construindo o retrato da professora que sou. Assim, esse trabalho indica um possível caminho para a qualificação da prática docente considerando o autoconhecimento do professor que registra e reflete sobre si e sobre suas aulas, estimulando os alunos à expressão autêntica. Por fim, no desenvolvimento dessa pesquisa, depois de um período de seis anos lecionando, percebo que na tentativa de me compreender na docência, percorri um caminho em busca da professora que sou e, nesse percurso, reencontrei a artista e a expressão da minha voz.

ABSTRACT

This work deals with relations established between teacher-artist and his students, during art classes at school, so as to enable the fostering of a creative environment that stimulates one's expressive voice. Four experiences that took place at "Professora Rosina Frazatto dos Santos State School", in Campinas-SP, with Elementary School's first to fifth grade children, have been selected to integrate this dissertation's material for analysis. The atmosphere of affection, intuition, feelings, sensations, the subjective body, unconscious elements, intense creative mobilization and mutual inspiration identified in the people involved in these lessons are aspects seen during the analysis of experiences based on the idea of symbolic field that characterizes this environment. Considering the teacher-artist as an author of his lessons, this work also establishes a parallel between the elaboration of class activities and artistic production, using concepts of creativity. During the development of narratives, other personal aspects (memories, dreams, impressions and reflections) were added to the material under analysis, building the picture of the teacher that I am. Thus, this work indicates possible ways for the qualification of teaching praxis, considering the self-knowledge acquired from the teacher that register and reflects upon himself and his classes, stimulating the students to authentic expression. Lastly, in this reaserch's development, after a six-year teaching period, I realize that, in the attempt to comprehend myself in teaching, I traveled a path in search of the teacher that I am, and, in this path, renewed my encounter with the artist that I am and the expression of my voice.

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
AGRADECIMENTOS	xiii
MAPA DE IMAGENS	xix
INTRODUÇÃO: O TEMPO DO DEVANEIO	05
EM BUSCA DA PROFESSORA	08
OS CAMINHOS DA PESQUISA	11
1 O MENINO E A FORMIGA	25
1.1 QUESTIONAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA	31
1.2 O PAPEL DO ACASO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO	33
2 TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA	49
2.1 FORMAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL	50
2.2 ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ROSINA FRAZATTO DOS SANTOS	69
2.2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR: JARDIM CIDADE SATÉLITE IRIS I E REGIÃO	71
2.2.2 O CONTEXTO ESCOLAR	78
2.3 APRESENTAÇÃO DE UMA SÉRIE DE SONHOS E O SIGNIFICADO DA ESCOLA	82
2.4 O CAMINHO DAS ÁGUAS	86
3 RUMO A EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS	109
3.1 VARAL DE CORES	111
3.2 A MENINA E A FEITICEIRA	121
3.3 EM BUSCA DE ONDE VIVEM OS MONSTROS	140
3.4 RETALHO DE QUINTAL	149
4. EM BUSCA DA PROFESSORA ENCONTREI A ARTISTA E ME REENCONTREI COMIGO MESMA	171
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

À MINHA FAMÍLIA, núcleo fundamental das minhas origens com as quais me reencontrei durante esse ciclo buscando por mim mesma.

ÀS CRIANÇAS, que me possibilitaram visualizar a poesia em solos aparentemente áridos e inférteis.

AGRADECIMENTOS

À PROF^a. DR^a ANA ANGÉLICA ALBANO, pela orientação deste trabalho, mas principalmente por apontar minhas possibilidades criativas e estimular as descobertas de um caminho desviante a procura de *entrelugares*.

À BANCA JULGADORA, formada pela Prof^a. Dr^a. Lucia Reily, que me acompanhou atenciosamente desde o período da graduação, e pela Prof^a. Dr^a. Laura Villares de Freitas, que indicou e me acolheu no Grupo de Estudos Junguianos para Educadores.

À FACULDADE DE EDUCAÇÃO da Unicamp e principalmente ao Laborarte, por acolher essa pesquisa e possibilitar ricos momentos de discussão, reflexão e poesia.

À SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, pelo investimento em minha formação e aprimoramento. Destaco o papel da supervisora Neusa responsável por acompanhar os relatórios e responsabilizar-se por todas as questões burocráticas durante esse processo.

À ESCOLA ESTADUAL PROF^a ROSINA FRAZATTO DOS SANTOS, por se constituir no espaço onde iniciei a docência e as reflexões que culminaram nessa pesquisa. Destaco, dentre todos os profissionais que colaboraram para a minha aprendizagem, os professores André, Cláudia, Laedna, Nádia e a ex-funcionária Bárbara aos quais minha admiração foi se convertendo em uma grande amizade pautada nas afinidades ideológicas. Ao André, Ivone, Roseli e à todos os funcionários que sempre auxiliaram nosso trabalho. Às estagiárias Adriana, Brunna, Thaís, Mirna, Ana Maria e Júlia que, proporcionando diferentes olhares sobre a escola e minhas aulas, enriqueceram a reflexão acerca da minha prática.

AO GRUPO DE ESTUDOS JINGUIANOS que, sob a coordenação de Alberto e Laura, acolheu-me carinhosamente e foi tão fundamental para essa pesquisa quanto para minha vida. Aos participantes Camila, Cibele, Flora, Guto, Luciane e Marianas por contribuírem com suas vivências e reflexões acerca das leituras junguianas e por partilharem, deliciosamente, afetividades e conversas descontraídas em torno da mesa do café que fechava nossas sextas-feiras em São Paulo.

AO MESTRE E PROFESSOR SÉRGIO DESIDERÁ, pela escuta atenta e por possibilitar meu primeiro contato com uma mostra de arte.

À SIMONE CINTRA, pelo acompanhamento das aulas de Estágio Supervisionado, das quais eu era aluna, atentando-se para uma experiência tão importante para essa dissertação, e principalmente, pelo apoio e encorajamento em iniciar essa pesquisa.

AOS MEUS PAIS que, além de compreenderem minha ausência durante longos períodos, possibilitaram a maioria das vivências que, aqui rememoradas, fazem de mim a professora que sou.

À ALINE, minha irmã e grande companheira.

À TIA ELIANA E AO TIO HELDER, por me estimularem a acreditar que a universidade pública era um sonho possível.

À AVÓ TEREZINHA por oportunizar o quintal da nossa infância e meu primeiro ateliê. Às mulheres da família que possibilitaram nosso estar nesse espaço.

AOS TIOS, TIAS, PRIMOS que sempre continuaram vibrando a cada conquista: Felipe, Sofia, Ivan, Cidinha, Hellen, Willian, Célia.

EM MEMÓRIA dos meus avós paternos Antonio e Maria.

À JOICE, MIRIAM, ADRIANA, LILIAN, MARILIA E JULIANA que, além de prepararem refeições deliciosas, providenciais nos momento de recolhimento da escrita, também alimentaram a alma e a poesia desse trabalho com a energia dessa amizade.

À CARINA que sugeriu e providenciou *“un viaje a las tierras porteñas”* que inspirou o início dessa escrita.

À THAÍS, pelas leituras emergências e pelos dez anos de intensa amizade.

À LAURA, pelo auxílio, parceria e amizade. Caminhando lado a lado, partilhando ideais, gostos estéticos e, curiosamente, as mesmas datas e prazos.

À LÚCIA E HENRIQUE que, dividindo uma mesa em barzinhos aos fins de tarde baronenses, me introduziram na linguagem acadêmica e no contexto da pós-graduação.

AOS AMIGOS Luiz, Sara, Vitor e Natália.

ÀS CRIANÇAS, com as quais desenvolvi as relações afetivas que tornaram esse trabalho possível. Em destaque o pequeno príncipe Ericles Henry que, desenhando jiboias abertas e fechadas, me fez acreditar que é possível criar um esconderijo na escola que possibilite o desenvolvimento da personalidade.

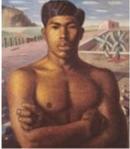
À AMÉLIA, que me auxiliou na busca pelo autoconhecimento, no processo de ampliação da consciência pretendendo por uma vida plena.

E, POR FIM, um agradecimento especial ao Lucas que com doçura, atenção e beleza tornou mais leve e poético o último e mais difícil mês de escrita.

MAPA DE IMAGENS

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
	Brigatto, A. <i>Intuição: autoretrato</i> , 2010, guache sobre tela, 39,5 x 29,5 cm. Retrato realizado após a leitura dos primeiros textos junguianos que precederam o início da pesquisa	1
	Brigatto, A. <i>Brincando com o desconhecido</i> . 2013, caneta sobre papel, 50 x 40cm. Desenho realizado durante a pesquisa	21
	Silveira, R. <i>Derrapagem</i> , 2004. Vinil adesivo e madeira, 5,14 x 21,44 m, "Projeto Parede". Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2004, São Paulo, SP, Brasil. Imagem referenciada nas aulas do Prodecad	30
	Silveira, R. <i>Frenazos</i> , 2004. Vinil adesivo, 228 m². Trienal Poligráfica, San Juan, Puerto Rico. Imagem referenciada nas aulas do Prodecad	30
	Brigatto, A. <i>Introversão</i> , 2013, lápis aquarelável sobre papel, 20 x 20cm. Desenho realizado durante a pesquisa	45
	Foto da turma do o primeiro ano do Ensino Infantil (1989). A pesquisadora se encontra no terceiro lugar da fileira superior, a contar da direita para a esquerda	56
	Foto dos vitrais e replicas barrocas do <i>hall</i> de entrada da <i>Fundação Armando Álvares Penteado</i> – Faap – São Paulo – SP	61
	Foto das réplicas dos profetas do escultor barroco Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, que ficam no <i>hall</i> de entrada da <i>Fundação Armando Álvares Penteado</i> – Faap – São Paulo – SP	61
	Foto da fachada da Pinacoteca do estado de São Paulo – SP	62

MAPA DE IMAGENS

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
	PORTINARI, Cândido. <i>Mestiço</i> , 1934, óleo sobre tela, 81 x 65cm, acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. São Paulo – SP	62
	AMÉRICO, Pedro. <i>Independência ou Morte [grito do Ipiranga]</i> , 1888, óleo sobre tela, 415 x 760 cm, acervo do Museu Paulista. São Paulo – SP	63
	Brigatto, A. <i>Sonho: autorretrato e bolhas</i> , 2010, lápis aquarelável sobre papel, 20 x 20 cm. Desenho realizado a partir de sonho durante a pesquisa	70
	Apresentação de dança indiana por Raquel Ciorli durante o Sarau Literário realizado na E. E. Profª. Rosina Frazatto em 2010	94
	Turma de segundo ano (Ensino Fundamental I) realizando as atividades da disciplina de arte (desenho) utilizando a área externa da escola	104
	Brigatto, A. <i>Sonho: autorretrato e bolhas II</i> . 2010, guache sobre papel, 14,5 x 20 cm. Desenho realizado a partir de sonho durante a pesquisa	107
	Atividade da disciplina de arte realizada com material de uso coletivo: 12 cores de giz de cera, dispostos separadamente e classificados por cor	117
	Disposição do varal de cores montado em sala de aula durante a contação da história Bom dia todas as cores às crianças de segundo ano (Ensino Fundamental I)	120
	Disposição do varal de cores montado em sala de aula durante a contação da história Bom dia todas as cores às crianças de segundo ano (Ensino Fundamental I)	120

MAPA DE IMAGENS

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
	Desenho realizado por uma aluno de segundo ano após a contação da história <i>Bom dia todas as cores</i> e a montagem do varal de cores	121
	Desenho realizado por uma aluno de segundo ano após a contação da história <i>Bom dia todas as cores</i> e a montagem do varal de cores	122
	Desenho realizado por aluna do primeiro ano após a exibição do filme <i>Onde vivem os monstros</i>	149
	Desenho realizado por aluno do primeiro ano após a exibição do filme <i>Onde vivem os monstros</i>	149
	Desenho realizado por aluno do primeiro ano após a exibição do filme <i>Onde vivem os monstros</i>	149
	Desenho realizado por aluna do primeiro ano após a exibição do filme <i>Onde vivem os monstros</i> .	149
	Desenho realizado por aluna do primeiro ano após a exibição do filme <i>Onde vivem os monstros</i>	150
	Atividade com máscaras realizada na área externa da escola. Última atividade da sequência didática baseada no livro e no filme <i>Onde vivem os monstros</i>	157

MAPA DE IMAGENS

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
	Máscaras realizadas durante a sequência didática baseada no livro e no filme <i>Onde vivem os monstros</i>	157
	Atividade com máscaras realizada na área externa da escola. Menina, caracterizada como o rei Max, desenhando o projeto da casa dos monstros	157
	Projeto da casa dos monstros desenhado com giz de lousa no piso de cimento	158
	Planejamento para construção da casa dos monstros.	158
	Na busca por materiais para construção da casa planejada, as crianças encontraram pequenas áreas com terra na escola	159
	Construção da instalação representando a casa dos monstros construída pelos alunos. A terra encontrada contribuiu para a conclusão da atividade	159
	Construção da instalação representando a casa dos monstros construída pelos alunos. A terra encontrada contribuiu para a conclusão da atividade	160
	Foto do quintal que acolheu a infância da pesquisadora. A mesma se encontra no centro da imagem cercada pelos primos, irmã, avó e tia	165
	Foto do quintal que acolheu a infância da pesquisadora. Nessa imagem são os primos que compõem a brincadeira	166

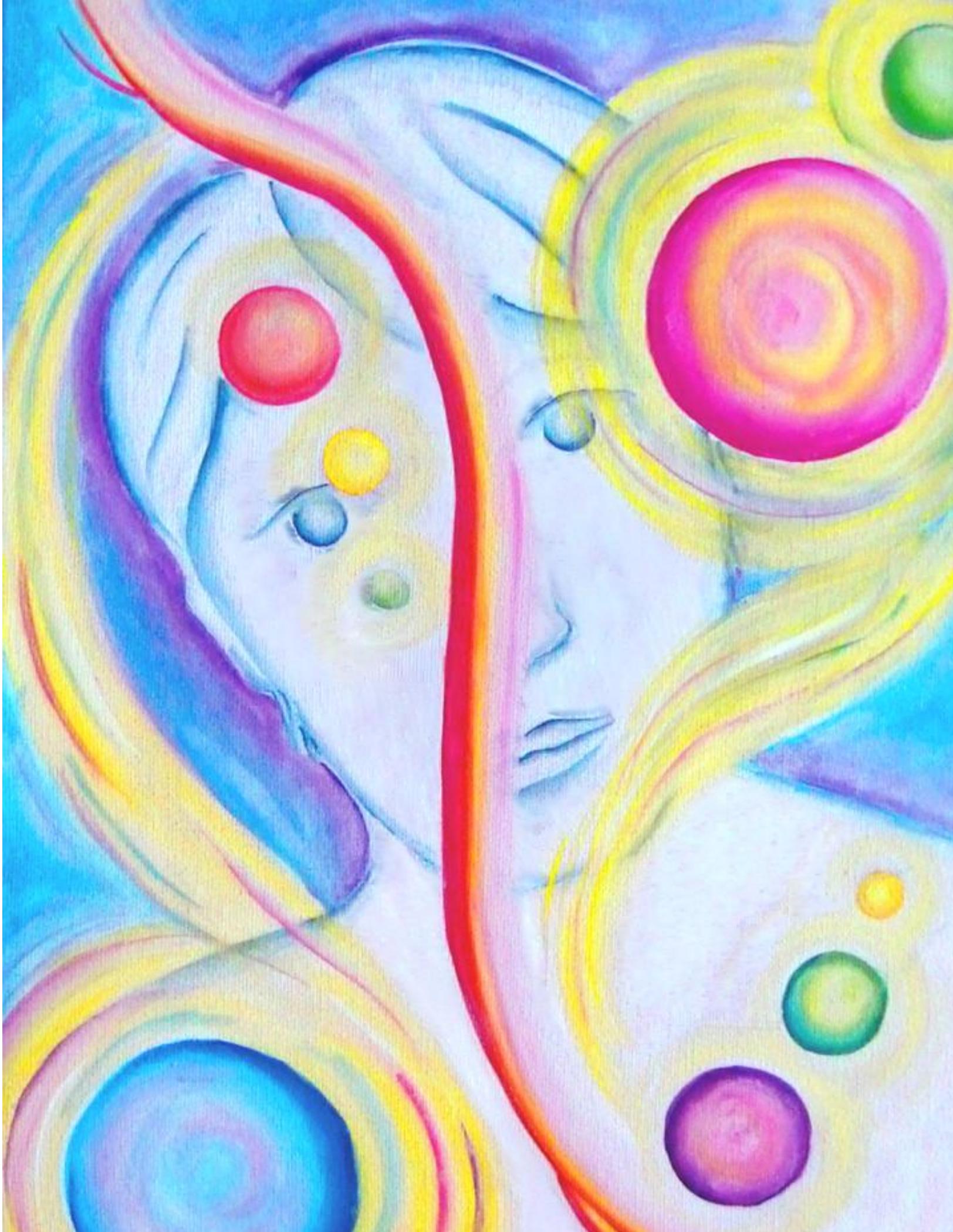
MAPA DE IMAGENS

IMAGEM	DESCRIÇÃO	PÁGINA
	Foto do quintal que acolheu a infância da pesquisadora. A mesma se encontra no centro da imagem	166
	Galinheiro do quintal	167
	Festa de aniversário realizada no quintal reunindo todos os primos do lado materno, duas tias e a avó da pesquisadora que acolhia os netos nesse ambiente	168
	Brigatto, A. <i>Autoretrato</i> , 2013, guache sobre papel, 20 x 20cm. Desenho realizado durante a pesquisa	171
	Brigatto, A. <i>Aranha e lagartixa</i> , 2013, lápis aquarelável sobre papel, 20 x 20cm. Desenho realizado durante a pesquisa	181

Tem muita gente que, fazendo o que faz da vida, as mais variadas profissões, inventa, cria, pensa a vida como artistas, pois tanto as crianças como os artistas acreditam na voz do impossível, no território da liberdade, inventam façanhas mirabolantes, urgências que precisam realizar e ainda criam condições para que tudo aconteça!

Os artistas e as crianças fazem muito esforço para concretizar obras que são pura realização: colocar burros ou urubus dentro de uma instituição, inventar situações que, para qualquer pessoa, poderiam ser descabidas... Crianças carregam areia de um lado para o outro, se esforçam para fazer uma montanha, simplesmente por que desejam. Isso é o que mais me interessa no universo das crianças e dos artistas: acreditar em ideias, em intuições, em imagens, em mobilizações internas – sem sentido aparentemente, mas com grande potência mobilizadora.

STELA BARBIER



OS CAMINHOS DO ARTISTA EDUCADOR
EM BUSCA DE IMAGENS SIGNIFICATIVAS

A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.

JORGE LAROSSA BONDÍA

INTRODUÇÃO

O TEMPO DO DEVANEIO

Caminho pelos corredores da escola. É quarta-feira: oito de maio de 2013. Choveu o dia todo e uma garoa fina insiste em precipitar-se pela noite de outono, deixando a brisa que encontra nossas faces ainda mais gelada.

Mesmo com o frio, algumas poucas crianças brincam e correm, espreitando-se por debaixo dos beirais das salas de aula, aguardando seus respectivos pais ou responsáveis que estão em reunião com seus professores. Observo-os, tentando permanecer o mais invisível que posso, percebendo as formas como se expressam, a atitude do corpo que se move, que se toca, que foge e que brinca, a maneira como se entendem e os modos tão peculiares de solucionar, criativamente, as problemáticas reveladas durante os jogos que criam.

Esses momentos de contemplação descompromissada, fora do ambiente de sala de aula, são muito raros no cotidiano escolar em razão das inúmeras demandas que o trabalho como professora abrange. Nesse momento, lembro-me que, outro dia mesmo, durante o intervalo das crianças, foram os gritos eufóricos dos alunos, em volta da mesa de pebolim, que me convidaram a observá-los.

Eram alunos pequeninos do primeiro ano. Havia dois garotos muito hábeis, jogando um em cada time, que se desafiavam o tempo todo, movendo freneticamente os bonecos que comandavam, mandando a pequena e suja bolinha branca da esquerda para a direita, da direita

para a esquerda, derrubando-a violentamente, de tempos em tempo, pelos dois buracos quadrados que havia em cada extremidade da mesa.

As outras crianças tinham um desempenho técnico mediando ou mal conseguiam tocar a bola que passava, despercebida, por debaixo da cabeça dos bonequinhos, girados nos bastões que estas conduziam, com exceção de uma menina, muito habilidosa, que se exaltava a cada tentativa de gol falha que seu time efetuava.

Fui me envolvendo em cada detalhe, cada fala, cada reação. Debrucei-me em uma das extremidades da mesa, deleitando-me com a situação. Os dois meninos, que apresentavam maior habilidade ao jogar, manipulavam os bastões, falando o mínimo necessário, sem piscar os olhos, enquanto os outros dois jogadores, menos hábeis, pareciam perdidos e respondiam às jogadas com movimentos tardios, demorando, inclusive, a notar e comemorar os gols realizados.

A única menina do jogo, no papel de goleira, rebatendo furtivamente as jogadas dos adversários, encontrava-se na ponta oposta da mesa onde eu me debruçara, e xingava vigorosamente, esbravejando os erros cometidos pelos meninos nas jogadas em direção ao gol, dando um ar de seriedade para a partida: *Ai, ai, ai... presta atenção! ... Cbuta! ... Ataca! ... Ai, de novo não!.*

Enquanto isso, visualizei um menino que, deslocado da cena central do jogo, caminhava contornando a mesa e parava, ritmadamente, de jogador em jogador: *troca comigo... troca comigo... troca comigo....* Ignorado pelos dois times, indignou-se frustrado *também queria jogar!* e afastou-se tristemente da mesa.

É nesse cenário, que em certo momento, após a realização de um gol, em meio à comemoração das crianças, ouço um grito extremamente agudo, vindo do meu lado direito e passo a buscar a origem do som. Percebi que dividia o apoio da mesa com um garoto pequeno, de cabelos lisos e pretos, cortados geometricamente retos, em formato “tigelinha”. Olho em direção ao menino demonstrando minha curiosidade diante de um grito que, a princípio, sugeriu-me terror.

O segundo gol que visualizei, seguido de mais um grito despertou em mim uma gargalhada, pois compreendi que o garoto – de olhar tranquilo que me observava rir – berrava apenas no momento em que deveria exercer sua função no jogo: marcar o gol recém realizado. Gritava surpreendido, a cada gol, como se reafirmasse euforicamente a importância do papel que

lhe fora dado, como se acordasse seu corpo para a ação: *“opa, agora é minha vez! Os times contam com a minha tarefa!”*.

A mesa de pebolim contém dois “contadores”, um para cada time, estampados sobre a madeira: dois semicírculos com números que vão de zero a dez e que são percorridos, manualmente, por um ponteiro de plástico amarelo, na medida do raio dessa meia circunferência numerada, destinado a marcar a respectiva quantidade de gols realizados por cada time. Contudo, como é um local onde as crianças costumam se debruçar para observar o jogo, não era de se surpreender que tal ponteiro estivesse quebrado.

O menino de cabelos “tigelinha”, então, encontrou uma solução: ele passava a sua mão sobre o semicírculo sem ponteiro, desenhando uma marcação imaginária, ora sobre o número um, ora sobre o quatro, ora sobre o dois, sem manter uma regularidade lógica crescente, marcando ainda, no mesmo semicírculo, a pontuação dos dois times, recriando a forma de brincar.

Todos esses contrastes, observados nessa cena, marcam a ausência de uma lógica monocromática, racional e adulta. Essa situação, rara dentro do ambiente da sala de aula, incitou-me humor e prazer. A hora do recreio, tão esperada pelas crianças, possibilitou essa variação tonal dos comportamentos individuais e conferiu ao coletivo um colorido alegre e espontâneo. Não havia nenhum adulto para intervir ou ensinar a maneira correta e mais eficiente de jogar, muito menos, para rotular o nível de aprendizagem de cada aluno, pressupondo-se as capacidades de um bom jogador.

Nesta noite, enquanto fito os meninos correndo por detrás da fina cortina de água que se forma em contraste com as luzes da escola, recordo esse jogo, a reinvenção da pontuação e a certeza que as crianças manifestaram, unanimemente, ao nomear o time que havia ganhado, enquanto eu, atônita, ficava sem compreender a lógica coletiva que fora seguida. Sorrio, acordando desse devaneio. Sigo, andando pela escola, para guardar os materiais usados na reunião de pais e mestres, como de costume.

Passo ao lado do bebedouro das crianças onde há um menino, sedento, apesar do frio, e “esbaforido” pela intensa brincadeira. Ele ergue a cabeça e me olha. Correspondo seu olhar e sorrio. O menino me devolve o sorriso e, como se ele também acabasse de acordar de um devaneio, sacode a cabeça rapidamente, de um lado para o outro. Deixa o bebedouro que logo é

tomado por outra criança. Correndo, posiciona-se no meio do corredor descoberto, onde ainda chove. Tomba a cabeça para trás e escancara a boca vigorosamente, deixando os pingos gelados de água atingirem a sua língua e declara:

Agora eu vou beber água de céu!

EM BUSCA DA PROFESSORA

Em geral, no momento em que passo por uma vivência como a descrita acima não a percebo imediatamente com a importância merecida. Sorrio e continuo realizando a tarefa que me fora solicitada. A sobrecarga de funções que o ambiente escolar requer de professores e funcionários mecaniza nossas ações e, aos poucos, sequestra-nos o tempo do corpo sensível capaz de ser captado pela poesia encontrada na simplicidade das práticas cotidianas. Apenas horas mais tarde, dentro do ônibus, percorrendo o caminho de volta para casa, percebo a potência poética e criativa dessa bonita metáfora: *beber água de céu!*

Momentos como esses concedem devaneios que irrompem no tempo cronológico, convidando-nos a alçar voo, a descuidarmo-nos um pouco e sermos surpreendidos com a “cabeça nas nuvens” (GAMBINI, 2010, p. 150). São instantes de encantamento. Encantamento pelo que é construído no encontro com o outro, pela autenticidade na criação de origem lúdica, pelas incríveis histórias inventadas, pelas habilidades individuais que vou encontrando, muitas vezes, disfarçadas na timidez ou na indisciplina¹ de um aluno.

No início das minhas vivências como docente, o emaranhado de demandas que se formava frente aos meus olhos, se não impossibilitava, reduzia muito a minha percepção desses instantes de devaneios e encantamento dentro do ambiente escolar. Contudo, no decorrer do meu desenvolvimento profissional, algumas dessas tarefas, principalmente as mais burocráticas,

¹ O que pode ser compreendido como indisciplina no espaço educacional, muitas vezes, são comportamentos de experimentação, movimentação e produção sonora que são potentes nos processos de criação artística, mas, que nem sempre são acolhidos pelo ambiente escolar. Segundo Garcia (2008) “O conceito de indisciplina avançou da noção de comportamento inadequado para incorporar o sentido de ruptura social a revelar limites da própria cultura institucional da escola.” (p.4).

foram internalizadas, permitindo a imersão em outras questões que me instigassem profissionalmente: *o que se ensina em uma aula de arte? O que é arte para mim?*

Em meio ao caos de tentativas e experiências, inicio uma insistente investigação para encontrar em alguma fresta, canto, buraco, beiral, um lugar de prazer, afetividade, emoção e criatividade, dentro do ambiente escolar, capaz de estimular os estudantes a criar imagens poéticas, significativas e autênticas como quando estão brincando na autonomia dos quintais, das “cabinhas” e dos esconderijos, distantes da intervenção do adulto.

Assim, essa pesquisa procurou compreender, por meio das minhas vivências escolares, os *caminhos do artista educador em busca dessas imagens significativas*, analisando como se dão os processos de elaboração das aulas; como se desenvolve a criação das crianças estimuladas pelas atividades elaboradas; como meu processo artístico pode ser inspirado pela produção das crianças e, por fim, compreender a conexão e a inspiração mútua que esses diferentes aspectos realizam entre si, qualificando as minhas aulas, minha prática profissional, o trabalho expressivo das crianças e, por fim, minhas criações artísticas. Isso é possível, pois o processo de elaboração das aulas, a criação coletiva que acontece durante sua realização e minhas criações artísticas inspiradas pelo que ocorre na escola, passam por processos criativos semelhantes.

A presente investigação acerca do ambiente escolar desejou que esse espaço relacional, as atividades ali planejadas e realizadas fossem significativas não apenas para os estudantes, mas também para o professor. Portanto, essa dissertação apresenta um recorte de um longo processo de autoconhecimento no curso da minha identificação com a docência, focalizando, também, minhas imagens simbólicas² em relação à escola, às crianças e ao meu trabalho artístico, que surgiram durante esse período, lecionando e investigando a minha prática.

Jung (1986), dirigindo-se à importância da psicologia analítica na educação, faz uma análise crítica sobre o foco colocado no estudante ao refletirmos sobre os fracassos educacionais, afirmando que também deveríamos nos preocupar com a educação e formação do professor. O autor coloca a relevância do desenvolvimento da personalidade do educador, pois este processo pode agregar à consciência aspectos inconscientes que também permeiam a relação entre professores e estudantes, possibilitando a capacitação profissional do docente.

² Esse trabalho utilizará o conceito junguiano de símbolo, que será referenciado no Capítulo “2. 2 APRESENTAÇÃO DE UMA SÉRIE DE SONHOS E O SIGNIFICADO DA ESCOLA”.

Todo nosso problema educacional tem orientação falha: vê apenas a criança que deve ser educada, e deixa de considerar a carência de educação no educador adulto. [...] fala-se da criança, mas dever-se-ia falar da criança que existe no adulto. No adulto está oculta uma criança, uma criança eterna, algo ainda em formação e que jamais estará terminado, algo que precisa de cuidado permanente, de atenção e de educação. (JUNG, 1986, p. 175)

Assim, no percurso dessa pesquisa, realizei um recorte sobre a ampliação da minha consciência nos aspectos profissionais, pessoais e artísticos capazes de qualificar minhas aulas e as relações concebidas na escola. Neste processo, encontro-me com diversos materiais, plenos de imagens inconscientes que, emergindo à luz da consciência, proporcionam-me algumas pistas do meu caminho como docente: minhas memórias, sonhos pessoais e meus trabalhos artísticos.

Se toda relação abrange aspectos que vão além da nossa consciência, também encontramos no contexto escolar essa dinâmica. Considerando então que o ensino também envolve aspectos inconscientes de professores e alunos, as vivências escolares, descritas nesse trabalho, irão fundamentar-se na formação de um “campo simbólico” (FREITAS, 1987), onde alunos e professores são estimulados e estimulam com seus símbolos, pessoais e coletivos, permitindo sua elaboração desses que também se dá de maneira individual ou coletiva.

Esse termo vai se desenvolvendo na medida em que percebo, nas narrativas que aqui serão descritas, como aspectos inconscientes podem influenciar na aprendizagem dos alunos, na capacitação docente, assim como na aproximação afetiva dos envolvidos no processo educativo. Os símbolos são capazes de conscientizar, transformar, mobilizar, possibilitando a criação de algo novo.

Por fim, notando a potência criativa das vivências autônomas das crianças no ambiente escolar, fora da sala de aula, encontro pistas do meu entendimento da arte e seu ensino. Percebo a importância do conhecimento da linguagem artística, mas, nesse processo, compreendi que, ainda mais importante que isso, cabe ao professor desenvolver uma escuta sensível a fim de potencializar o que está latente no interior dos próprios alunos, possibilitando que estes encontrem a sua própria voz ao expressar-se criativamente.

Com os meninos exaltados, comemorando a vitória no jogo de pebolim durante o recreio, compreendi que a nova maneira de pontuar o jogo, que estes criaram, devia-se, principalmente, ao fato de que as crianças ignoravam as regras e o uso das ferramentas

destinadas para esse fim: o semicírculo numerado em ordem crescente que deveria ser percorrido com um ponteiro de plástico amarelo, conforme a pontuação do jogo. Mas é relevante destacar que a aprendizagem dos métodos não deve inibir a ação das crianças durante a experimentação e a criação de novas formas de jogar. Também, no ensino da arte, a aprendizagem do uso das ferramentas e da linguagem visual deve amparar a expressão da voz interior e autêntica e não limitá-la, nem inibi-la.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

O objetivo desse trabalho se constituiu em descrever e analisar algumas das minhas experiências na escola durante as aulas de arte por mim ministradas. Essas experiências foram selecionadas devido a intensa mobilização afetiva e criativa observada nos alunos durante as aulas.

Segundo Larossa (2002), a experiência se constitui em uma vivência que é capaz de nos tocar, que nos “afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24). Esse trabalho pensa a experiência na escola considerando “sua capacidade de formação e transformação” (p. 26) dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Priorizar a aprendizagem por meio da experiência é perceber o sujeito diferentemente de como o aluno é compreendido na educação tradicional. Este, “que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer [...] seria algo como uma superfície sensível [...] um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (p. 24).

Ostrower (1980), por sua vez, considera que “toda criação corresponde essencialmente a processos de transformação” (p. 36), pois ao transformar a matéria para suprir necessidades concretas (utilitários, ferramentas, transporte, etc.), essa ação também contempla necessidades internas do homem. Assim, ao transformar, o indivíduo também se transforma e a criação artística, compreendida dessa forma, passa a ser fonte de experiência.

Esse trabalho focalizará, portanto, experiências transformadoras que ocorreram durante aulas de arte. Aulas que desencadearam uma intensa produção criativa das crianças, e isso pode

ser percebido pela afetividade e envolvimento presente nos depoimentos, atitudes, relações e produção dos alunos.

Nas experiências que foram escolhidas considere também minha transformação como docente encontrando uma forma de lecionar e criar. A partir desse processo de rememoração, sinalizo a importância da mobilização do docente na escolha e na criação de estímulos a serem apresentados para os alunos de forma autêntica.

Percebo, ainda, a influência da escuta sensível e cuidadosa, por parte do docente, em relação ao que é apresentado pelos estudantes, zelando pela criação de um ambiente que acolha a experimentação e as imagens interiores em prol da expressão artística. Por fim, indico a importância da mobilização dos processos criativos do docente que permite desvios e alterações dos percursos, previamente planejados, em prol das necessidades expressivas das crianças. Segundo Freire (2011):

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. (p. 63)

Assim, essa pesquisa trata da relação. Da relação que se estabelece entre um professor e seus estudantes que possibilite o cultivo de um ambiente de criação e experimentação, de envolvimento com o conhecimento ali construído e, por fim, que instigue a autenticidade, a busca pela expressão da própria voz. Essa relação permite aerar os conteúdos curriculares, cada vez mais fechados e rijos como blocos de concreto, possibilitando que esses espaços vazios manifestem o imprevisível, invisível, indizível e inconsciente.

Gambini (2000) ressalta a importância da consideração dos aspectos inconscientes do aluno – que amplio também para a figura do docente e da relação entre ambos – colaborando para uma predisposição à aprendizagem, pois “o inconsciente abre ou fecha o próprio acesso à experiência da vida” (p. 106) colocando, ainda, que “deveríamos questionar se realmente não aprendemos só quando aquilo que é novo e desconhecido corresponde a um conteúdo inconsciente” (ibidem).

A manifestação do diálogo que se estabelece nessa relação entre professor e alunos, permeado, também, por aspectos inconscientes, pode ser observada pelas conexões que são percebidas entre: (1) o estímulo que é escolhido ou criado pelo docente a ser apresentado às crianças; (2) os repertórios artísticos e culturais desse, mesmo que não sejam apresentados diretamente em sala de aula; (3) as produções das crianças e, por fim, (4) pelo que ressoa, de todos esses processos, no trabalho artístico do docente.

Essas conexões, que podem ser interpretadas como meras casualidades, são ressaltadas pela ocorrência de símbolos comuns entre o que é percebido, produzido, declarado e realizado pelos alunos, assim como pelo docente, seja durante a criação e execução das aulas, seja em sua apreensão artística e cultural, seja em seus trabalhos artísticos.

Rememorando minhas experiências em sala de aula, percebi que os estímulos criativos a serem apresentados às crianças estão permeados pelos meus símbolos pessoais e estes, por sua vez, refletem as minhas relações possibilitadas pelo ambiente escolar. Considerando essa conexão entre os aspectos pessoais do professor que permeiam sua forma de lecionar, Nóvoa (1992) afirma:

Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal. (p. 17)

Assim, a experiência significativa é aquela que mobiliza professores e alunos, por meio da constelação de um “campo simbólico” (FREITAS, 1987, p. 31) que transfigura o tempo e o espaço da aula em um ponto de convergência que concentra a estimulação mútua entre professor e estudantes, a consideração de aspectos pessoais e subjetivos de ambos os lados e permite a criação conjunta.

Nesse processo de rememoração das minhas aulas, percebi que essas vivências escolares, além de possuírem as características anteriormente citadas, também apresentam aspectos que se assemelham aos processos que ocorrem na criação artística, possibilitando a não dissociação do professor do papel do artista.

Desse modo, as aulas que aqui serão narradas são focalizadas, também, sob a ótica de alguns conceitos que embasam os processos da criação artística, percebidos nas experiências

escolares que apresentam intensa mobilização afetiva, tanto das crianças, como da docente. Dentre esses, apresentam-se os conceitos de processos intuitivos, acasos significativos, insight, memória, seletividade, associações, ordenações perceptivas, entre outros (OSTROWER, 2010 e SALLES, 2004).

Realizando o registro das vivências escolares como docente, fui compreendendo meus processos de criação, e outros elementos pessoais, alguns de origem inconsciente, foram agregando-se ao material retirado das aulas que vinha investigando.

Gradativamente, intensificou-se a ideia de que aspectos pessoais são de extrema relevância para a compreensão da minha atuação profissional. Registrar minhas aulas e analisá-las em conjunto com esses novos elementos proporcionou a qualificação da minha prática e, conseqüentemente, ampliou as possibilidades expressivas dos alunos estimulados por minhas aulas.

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que se ensina? (NÓVOA, 1992, p. 17)

Os dados que analisei nesse trabalho provêm de fontes variadas e o caminho dessa pesquisa seguiu determinados procedimentos.

Primeiramente, ressalto a importância do registro. Desde o primeiro ano lecionando, assim como durante o estágio correspondente à minha formação profissional no período da graduação, sempre realizei registros (fotográficos, escritos e audiovisuais) das minhas experiências com o ensino da arte e minhas impressões acerca dessas.

Para realização desse trabalho, dentre esse material, foi realizado um recorte das experiências que se constituíram como transformadoras e significativas, tanto para os alunos, quanto para mim como docente. Por meio da memória, é possível revisitar essas vivências durante a construção das narrativas. No entanto, os registros enriqueceram de detalhes essa descrição, além de reavivarem impressões da docente que iniciava sua vida profissional, importantes para a realização da análise dessas experiências.

Esses registros permitem comparações e estabelecimento de conexões entre o passado vivido e práticas mais recentes. Possibilitam descobrir elementos que me passaram despercebidos

ou não foram registrados conscientemente. Isso foi possível, pois esse material foi revisitado diversas vezes, passando por várias análises durante a constituição de artigos, apresentações realizadas sobre essa pesquisa e, ainda, na elaboração dessa dissertação.

Estudando esse material, analisei os depoimentos, a produção criativa e os sonhos apresentados pelos alunos durante as aulas. Além disso, também tomei em consideração meus aspectos emocionais que refletem o sentido da experiência vivida e uma forte mobilização afetiva e criativa. O produto dessa análise determinou o diferencial para priorizar algumas experiências sobre outras.

Coletei esses dados dos meus cadernos de anotações e em textos produzidos durante esses seis anos lecionando. Nesse material encontrei descrições das sensações suscitadas pelo ambiente da escola, impressões sobre minha relação com os alunos dentro e fora da sala de aula, e, ainda, relatos angustiados e plenos de dúvidas acerca da docência e do ensino da arte. Durante esse processo, revisei depoimentos dos estudantes em relação às atividades trabalhadas em sala, à escola e ao relacionamento estabelecido comigo e com outros professores, funcionários e direção escolar.

Recorri aos meus planejamentos anuais, entregues à escola no início de cada ano, a fim de rememorar algumas atividades trabalhadas em comparação às anotações realizadas.

Debrucei-me cuidadosamente sobre as fotos e vídeos que registram minha atuação diante da classe; o que foi construído nas aulas; alguns depoimentos, posturas e expressões verbais e corporais das crianças se relacionando comigo, com as atividades propostas e com os colegas de turma. Esse material ainda possibilitou o importante registro da produção criativa dos alunos, à medida que o que é produzido em sala de aula se caracteriza como efêmero ou se constitui em trabalhos que são levados para casa pelas crianças.

Realizando a narrativa dessas experiências, outras memórias e elementos pessoais começaram a emergir: minhas memórias de infância, da formação escolar, do período da graduação e meus sonhos também auxiliaram no processo de entendimento de como leciono.

Algumas dessas memórias e os sonhos que aqui serão descritos também foram retirados dos cadernos de anotações, atuais, do período de graduação e de cadernos onde anoto especificamente minhas imagens oníricas. Fotos da minha infância também passaram a agregar

esse material. Por fim, essa pesquisa também considerou como objeto de análise meus repertórios e trabalhos artísticos, pois esses também ressoam em minhas formas de lecionar.

Segundo Larossa (2000) “a experiência e o saber que dela deriva permite apropriar-nos de nossa própria vida” (p. 26). Focalizar a experiência nessa pesquisa me possibilitou a apropriação do vivido e da minha prática como professora. Os aspectos pessoais foram agregados ao material de análise para compreensão e qualificação dessa prática.

Essa pesquisa anseia narrar um caminho possível aos docentes num processo de autoconhecimento, que possibilite a avaliação da sua atuação na escola, pois “é preciso não esquecer que quando o professor fala com os alunos, estará transmitindo informações; mais do que isso, porém, com sua própria atitude ele estará dando formação à mente dos jovens” (OSTROWER, 1980, p. 40).

Considerando o professor que deseja realizar uma reflexão sobre sua prática e ser autor de suas próprias aulas, é de extrema importância que esse perceba a experiência, mas, mais do que isso, é preciso que desenvolva a atitude de falar sobre o vivido, pois “para poder criar, é preciso poder falar com a própria voz sobre a própria experiência, falar de dentro para fora.” (OSTROWER, 1981, p. 39).

Essa dissertação, portanto, é o resultado da busca por minha própria voz que, expressando-se a partir de experiências vividas, permitiu a compreensão e elaboração da minha prática. Destaco que o entendimento e a apropriação das minhas formas de lecionar e me colocar diante das crianças assegurou minha mobilização criativa. Durante esse trabalho percebi fortemente a importância dos processos autorais do professor, que é capaz de criar sua própria aula de acordo com suas necessidades internas somadas as demandas interiores (individuais e coletivas) de seus alunos.

Esse trabalho me possibilitou traçar caminhos para ampliação da minha consciência que qualificou minhas aulas. Espero que as narrativas selecionadas e aqui inseridas sejam capazes de inspirar outros profissionais na reflexão da própria prática e a se aventurarem por seus próprios caminhos na busca pela autenticidade.

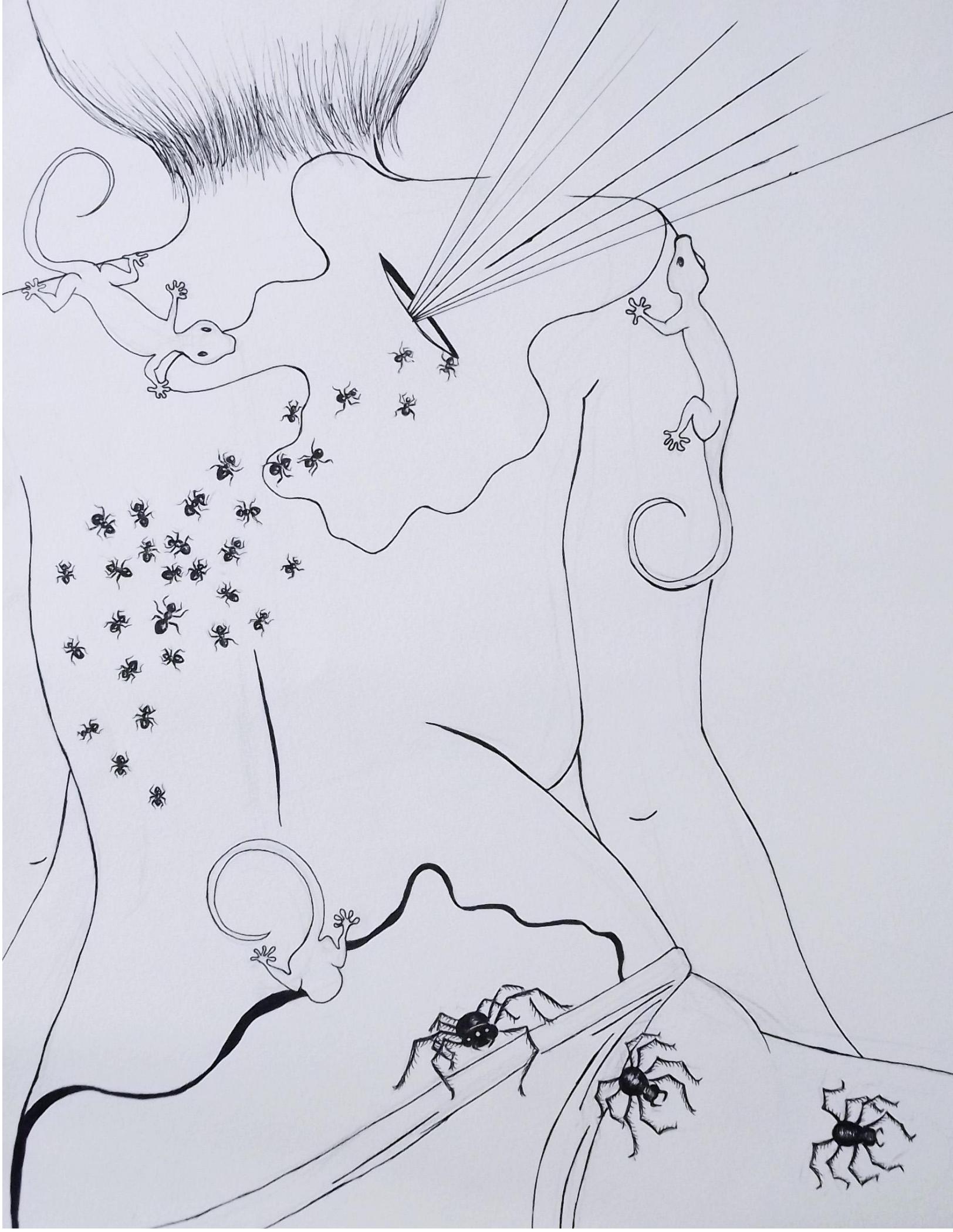
Esse material de análise foi selecionado a partir de minhas questões sobre o ensino da arte, sobre a escola e sobre as formas de encontrar nesse espaço um sentido para o que é

realizado durante as aulas e fora delas. As questões que nortearam essa pesquisa acadêmica foram se fortalecendo durante seis anos lecionado na escola pública da rede estadual.

Durante o mestrado, as perguntas acerca do ensino da arte ganharam clareza, tônus, conceitos, embasamentos teóricos e as experiências rememoradas exemplificaram e apontaram caminhos possíveis para essas problemáticas.

Contudo, percebo que o estágio supervisionado, necessário para a conclusão da titulação de licenciatura da Universidade Estadual de Campinas, possibilitou uma vivência que já apresentava indícios da minha forma de lecionar hoje.

Responsável por uma turma de aproximadamente vinte alunos, durante o estágio, foi a difícil relação com um menino que mobilizou, pela primeira vez, meus processos criativos em sala de aula. Esse menino, na situação que descreverei a seguir, me ensinou a criar a partir de uma formiga.



O MENINO E A FORMIGA

Ali o que eu tinha era ver os movimentos, a atrapalhação das formigas, caramujos, lagartixas. Era o apogeu do chão e do pequeno.

MANOEL DE BARROS

Essa vivência ocorreu durante as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, requeridas para finalização da licenciatura plena em Educação Artística, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - SP), em 2007. Nesse ano, tive a oportunidade de conhecer o Prodecad1 – Programa de Integração e Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – que se constitui em um espaço de educação informal e recebe crianças e adolescentes no contraturno escolar, devidamente matriculados da Escola Estadual Sérgio Pereira Porto. Tanto a escola quanto o Prodecad ficam dentro do campus da Unicamp.

O Prodecad, compondo um espaço educativo, oferecia oficinas e atividades obrigatórias, separando as turmas pela classificação etária como na escola formal, mas também possibilitava momentos de autonomia, em que as crianças de diferentes idades podiam escolher dentre as atividades disponibilizadas, bem como poderiam optar pelo tempo livre para brincar.

Esse contexto educativo, portanto, se tornou meu primeiro espaço relacional com as crianças por meio da arte e suscitou minhas indagações sobre o fazer artístico e seu ensino. Nesse ambiente, as práticas artísticas possuíam um local específico: contávamos com um ateliê .

Esse local se constituía numa pequena sala na qual havia uma estrutura, mesmo que precária, e materiais para atividades de artes visuais. No ateliê, acolhíamos cerca de vinte alunos devido ao restrito espaço. No meio desse ambiente, havia duas mesas de refeitório com bancos compridos que recebiam as crianças durante as atividades. Ao fundo da sala, paralelas às mesas havia duas grandes caixas que guardavam materiais recicláveis para uso expressivo das crianças.

¹ Considerar que essas observações foram realizadas em 2007. Atualmente, não tenho acesso às atividades, às configurações e à proposta pedagógica deste local. Mais informações sobre esse espaço educacional estão disponíveis em: <http://www.dgrh.unicamp.br/estrutura/dedic-divisao-de-educacao-infantil-e-complementar>. Acesso em 01/09/2013.

Esses eram transmutados em esculturas e brinquedos criados pelos alunos. Na lateral esquerda desse cômodo, havia duas prateleiras de metal cinza, uma destinada para o armazenamento e secagem da produção das crianças – todavia insuficiente, devido ao alto número de trabalhos que nunca eram dali retirados – e outra para dispor o material de uso coletivo: tintas, pincéis de variados tamanhos e formatos, forminhas de gelo que serviam como godê², copos e pratos plásticos, linhas e barbantes, cola e papéis diversos³.

Os estagiários, por sua vez, tinham dois momentos de atuação nesse local: as aulas regulares de arte e o Ateliê⁴, sendo o primeiro obrigatório e, o segundo, eletivo. As aulas eram garantidas a todas as turmas do Programa e demandavam do estagiário a elaboração de atividades específicas para as classes pelas quais este era responsável⁵, o que possibilitava a continuidade da proposta pedagógica.

Por outro lado, o Ateliê compunha a gama de atividades oferecidas no período de livre escolha das crianças e adolescentes, apresentando, por esse motivo, uma configuração diferente das aulas. Não havia continuidade do trabalho e o estagiário atuava como um monitor: não era exigida a elaboração de uma proposta específica e este ficava responsável pela organização da sala, dos materiais e pelo apoio no desenvolvimento da atividade escolhida pela criança, já que possuíamos o conhecimento das técnicas da linguagem de artes visuais.

A experiência de acompanhar, no mesmo ambiente educacional, essas duas dinâmicas que envolviam o ensino da arte foi de extrema importância para minha formação. Durante as atividades do Ateliê, como eu não precisava estar à frente de uma proposta e as crianças criavam com maior autonomia, consegui desfrutar de um olhar mais cuidadoso para o trabalho de cada um e pude perceber o grande envolvimento das crianças com a atividade que escolhiam executar; observei a alternância do tempo individual durante o processo de criação; identifiquei a liberdade

² Superfície usada para misturar e armazenar a tinta durante o trabalho de pintura.

³ Muitos papéis que estavam disponíveis era oriundo de doações de instituições burocráticas da Unicamp para serem reutilizados.

⁴ Considerar *ateliê* como o espaço específico para as atividades artísticas e *Ateliê* como sendo a atividade oferecida, com caráter eletivo, para as crianças e adolescentes matriculados no Programa.

⁵ Pelo menos até aquele momento, o ateliê não contava com um educador específico que coordenasse as atividades ali realizadas. Estas, por sua vez, eram ministradas pelos estagiários do curso de Educação Artística da Unicamp. Este quadro foi o observado nesse período e, segundo minhas recordações, a gestão do Prodecad desejava contratar um profissional para esse fim.

e espontaneidade da expressão e a importância dada à experimentação, sobrepondo-se ao produto final que, muitas vezes, ficava abandonado, por semanas a fio, nas prateleiras de secagem.

Minhas recordações desses momentos trazem a imagem de uma menina que ia todos os dias ao Ateliê, durante sua hora livre. A garota, de aproximadamente sete anos, entrava na sala e repetia uma rotina diária: silenciosamente, selecionava os pincéis, dispunha as diferentes cores de tintas nas forminhas de gelo e escolhia a dimensão do papel que preencheria naquele dia. Sentava-se em algum cantinho da mesa e, muito compenetrada, pintava. Era nesse momento que sua voz era vista: apesar de pequena e quieta suas pinturas apresentavam grandes dimensões e cores intensas. Realizava coloridas borboletas, espirais psicodélicas e nuvens de diferentes tonalidades, utilizando, no mínimo, a dimensão A3⁶, as quais acomodava, delicadamente, na prateleira de secagem. Imperceptivelmente, retirava-se da sala e nunca voltava para buscar as pinturas secas, apenas para realizar novos trabalhos.

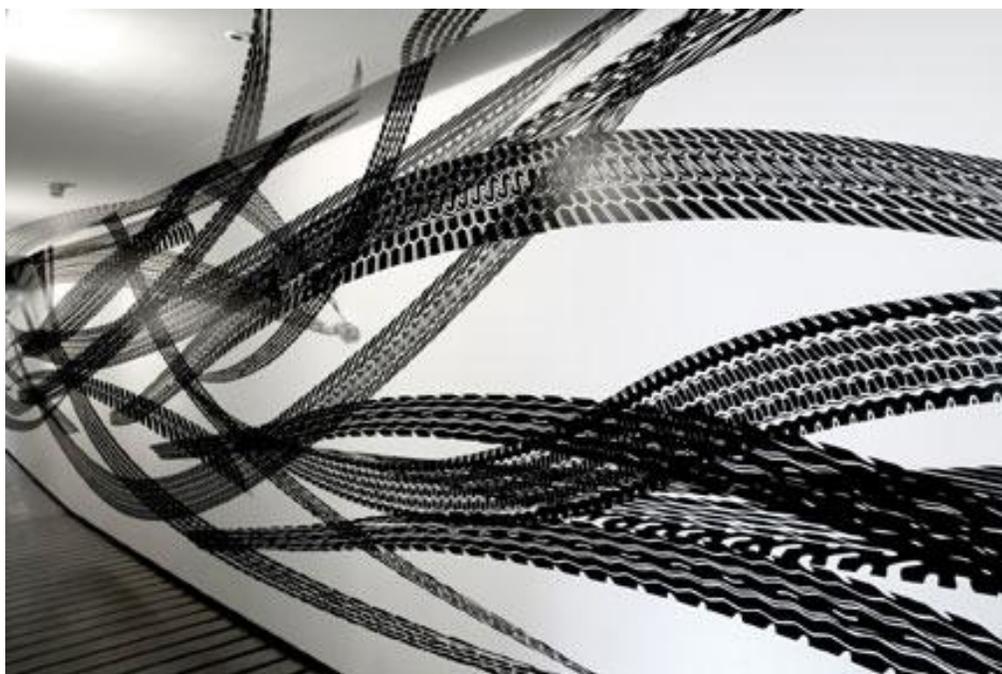
Identificava-me com essa criança, tanto por sua pintura, minha linguagem preferida na época, como também pelas sensações que ela me transmitia ao pintar: um grande envolvimento, como se quando pintasse algo mágico acontecesse, de maneira com que cada órgão sensorial do seu corpo estivesse envolvido com aquela ação expressiva. Não se ouve, não se vê, não se cheira, não se fala nada que não seja cor, forma, pintura.

Além de monitorar a atividade do Ateliê, eu era responsável pelas aulas obrigatórias destinadas a uma turma de aproximadamente vinte crianças na faixa etária de oito a nove anos. Almejava levar aquela mesma sensação – que era sucitada em mim ao acompanhar a pintura da menina em suas idas ao ateliê – para as aulas, envolver as crianças daquela mesma forma em sua própria expressão. Para essa classe, eu deveria planejar e aplicar atividades que apresentassem uma continuidade no decorrer do semestre e que a mobilizasse para o processo de criação.

Para elaborar as atividades das aulas, fui buscar estímulos nos artistas, folhear livros, buscar obras na internet e me atentar aos trabalhos apresentados, pelos professores, durante as aulas da graduação. Foi na aula de escultura que conheci o trabalho de Regina da Silveira e seus adesivos em vinil que estampavam paredes, janelas e grandes fachadas de prédios. Pesquisando,

⁶ A3 é uma medida convencional que equivale a 420 mm de altura e 297 mm de largura, dimensões respectivas à medida de duas folhas A4 (duas folhas de sulfite comum).

encontrei a Série Derrapagens (foto) e fui cativada pela ideia de rastros, de marcas que me levaram a pensar em carimbos, em alguma forma de constituir sua marca pessoal. *Como estimular as crianças a também deixarem a sua marca?*



Apresentei às crianças alguns trabalhos da artista e encontrei nos brinquedos uma forma de captar a atenção infantil. Levei para a aula carrinhos, bichinhos coloridos de borracha e um alfabeto de plástico para iniciar as atividades. Esses objetos, molhados na tinta, se tornaram carimbos cheios de texturas, foco da experimentação das crianças e, pela primeira vez, obtive uma mobilização espontânea da maioria da turma.

Contudo, percebi as dificuldades que eles encontravam em dividir o material e o espaço e caracterizei tal problemática como um empecilho para o trabalho em grupo. A partir disso, elaborei outra atividade para incentivar o trabalho coletivo, no entanto, sem conseguir conectar essa nova proposta à anterior, tornando-a desconexa e pouco significativa para as crianças.

Os alunos, sentados em grupo na área externa do Prodecad, receberam cartolinas e foram convidados a elaborar um desenho em equipe, atividade pela qual eu almejava desenvolver a colaboração, a divisão do material e a expressão coletiva. Contrário a isso, eles se apresentavam dispersos e desinteressados. Concomitante a esse cenário, havia um aluno que apresentava deficiência intelectual e que raramente se envolvia nas propostas por mim colocadas. Nas atividades com carimbos, presenciei uma alteração em sua motivação, ainda que mínima. Nesse dia em especial, em que utilizávamos a área externa, o garoto estava altamente entretido com a possibilidade de correr empurrando um pneu.

Percebi que estava perdendo a conexão com a turma e com a proposta, pois, naquele momento, já havia vários alunos que se desinteressavam, levantam-se e se afastavam dos respectivos desenhos. Comecei a ficar cada vez mais desesperada, por não conseguir a atenção das crianças e o envolvimento na proposta. Ao meu chamado, o menino soltou o pneu e se sentou na “mureta” de cimento que continha as terras de um pequeno jardim. Comecei a conversar com ele, mas sem sucesso algum. O menino estava visivelmente entediado com a situação que estava posta. Silenciei-me exausta. Observei.

Neste instante, ainda sentado, o menino cabisbaixo que relutava olhar em minha direção, se ateu a tentativa de perseguir uma pequena formiga com a ponta do indicador, ameaçando esmagá-la a qualquer momento. Analisando essa cena e almejando uma maneira de intervir naquela ação, algo aconteceu em meu pensamento que mobilizou minha atuação.

Minha criatividade e repertórios foram movimentados diante desse elemento surpresa. O pensamento fluía rápido e qualquer alternativa era bem vinda. *E se a patinha da formiga estivesse suja*

de tinta, que marca ela deixaria na parede? E, pela primeira vez, o garoto me olhou nos olhos. Subitamente declarei em um tom de confiança ao menino: *Tive uma idéia!* E “*o menino ficou louco. Saímos os dois como loucos, deixei a classe com a professora e fomos buscar tinta.*” (CINTRA; ALBANO, 2008, p.5, grifo do autor)⁷.

A turma, sob os cuidados da professora responsável, ainda estava dispersa quando voltamos: eu, com um pote de tinta vermelha e o menino carregando o pneu em suas mãos. Pedi para que todos juntassem as cartolinas, formando um comprido tapete de papel. Senti o olhar de apavoramento da professora, mas as crianças – mesmo sem compreender muito bem o que estava acontecendo e totalmente desapegadas do desenho que haviam iniciado – foram tomadas pela curiosidade e começaram a rodear os papéis ali instalados.

“Voltamos com as tintas, e tudo o que eu tinha proposto pra eles no começo - trabalho em grupo, interação, – aconteceu. Voou todo mundo em cima dos potes de tinta e começaram no pneu e no papel, no pneu e no papel...” (CINTRA; ALBANO, 2008, p.5, grifo do autor) ⁸. Pedi para algumas delas segurarem o pneu e inicio uma ação que logo é praticada, autonomamente, pelas crianças: molho as mãos no pote de guache vermelho e umedeço a superfície textualizada do pneu. Nada mais precisou ser dito para que as crianças girassem o pneu, agora vermelho, sobre as cartolinas brancas.

Tudo que eu buscava ocorreu naquele momento: criatividade, envolvimento, e espontaneidade. As sensações que me tomavam, quando observava a menina que frequentava diariamente o ateliê, foram vivenciadas de forma coletiva por toda a turma. A sala que estava dispersa se uniu, então, em uma só ação: deixar sua marcar no papel.

⁷ Depoimento pessoal a partir da experiência de estágio supervisionado, 2007, gravado e transcrito por Simone Cristiane Silveira Cintra, na época, pesquisadora de doutorado que acompanhava a disciplina de Estágio Supervisionado juntamente com a professora Ana Angélica Albano.

⁸ Depoimento pessoal.

1.1 QUESTIONAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA

O que você fez com esse menino? O que colocou em movimento?

Foi com essa questão que a professora Ana Angélica Albano inaugurou a discussão com base no meu relatório de estágio – referente à experiência descrita acima – iniciando, assim, a disciplina de Estágio Supervisionado II, no segundo semestre de 2007.

Nesse período e durante a discussão proposta, eu ainda não tinha consciência teórico/conceitual para elucidar o que havia realizado nas aulas no Prodecad, mas a sensação de que algo importante estava para ser compreendido foi reforçada pela relevância atribuída pela professora responsável da disciplina à minha prática de estágio.

Dando continuidade à discussão, a professora me propôs aventurar-me com uma provocação: *O que ensinamos na aula de arte?* Pensando rapidamente, estimulada por esse questionamento, não encontrei, de imediato, uma linha de raciocínio que me contemplasse nessa resposta.

A discussão foi me aturdindo e, embriagada, flagrei-me no esforço de realizar uma tarefa simples – como quem visa agarrar um objeto próximo, mas vê, em suas investidas, a ineficiência de uma coordenação motora confusa e afetada – buscando racionalizar algo que parecia tão óbvio, mas que me era extremamente fugidio naquele momento.

Depois de três anos cursando Artes Visuais eu não conseguia responder o que se ensina em uma aula de arte. Senti-me impotente por não ter esse domínio. Comecei a expressar, em voz alta, o que me vinha ao pensamento naquele momento:

Gosto de pintar. Da sensação que tenho quando pinto. É como se o mundo a minha volta paralisasse. Ao me envolver no processo artístico só consigo pensar a cor e a forma. As outras sensações (fome, sede, sono, frio, calor, cansaço) se tornam secundárias.

Comparo essas sensações que sinto, durante o processo artístico, com aquilo que era suscitado em mim enquanto observava a menina de sete anos pintar, silenciosamente, todos os

dias no ateliê do Prodecad. Identificava-me intimamente com seu processo. *Quero levar essa sensação para a sala de aula! Estimular esse envolvimento nas crianças.*

Segundo Albano (2012, p. 98) “Não se pode encorajar no outro a viver uma aventura que você mesmo não viveu [...] Foi o trabalho com as crianças que me colocou em contato comigo mesma e com a importância de reconquistar o meu desenho [...]”. Albano percebeu a necessidade de envolver-se com o processo de criação para que pudesse estimulá-lo nas crianças. Da mesma forma, eu, identificando-me com o trabalho da menina do Prodecad, desperto a criança que há em mim e percebo o que nela preciso desenvolver.

A pequena menina, tão introvertida em seu processo, era a concretização do meu desejo em relação ao ensino da arte: envolver as crianças no processo de criação autêntico. Considerando a elaboração das aulas de arte, eu precisava aproximar-me do meu processo criativo para conseguir envolver as crianças no encontro com sua expressão. Precisava ser autêntica para estimular a autenticidade.

Contudo, eu ainda não compreendia isso e via, ingenuamente, no ensino da técnica da pintura, o estímulo à criatividade. Diante dessa afirmativa, a professora amplia a discussão para todos na sala:

Vocês estão se preparando para dar aula e a minha pergunta é: ‘de que mesmo vocês estão dando aula? É de pintura, de desenho, de modelagem ou é de arte?’ [...] estamos pondo em movimento alguma coisa que pode se expressar através da pintura, através do desenho, do vídeo. Mas, o que é que estamos pondo em movimento? Essa é a pergunta que eu coloco para vocês todos. Para que pintar? Por que vocês pintam? (ALBANO, 2007, apud CINTRA; ALBANO, 2008, p.5)

Esses questionamentos, realizados no decorrer dessa aula de estágio, não foram respondidos e nem acredito que essa era a intenção da docente. No entanto, permaneceram comigo durante todo o semestre, o ano que se precedeu até o início da minha prática profissional no ambiente escolar. No passar desses seis anos lecionando, das experiências vividas nesse espaço e das apreensões realizadas na função de docente, essas perguntas ressurgem, mas se corporificam, principalmente nas situações marcadas pela frustração: quando uma atividade elaborada não dava certo, quando percebia o tédio e o desinteresse na reação dos alunos ou quando a violência e agressividade ganhavam um espaço assustador dentro da sala de aula.

Hoje, percebo que essas perguntas foram originárias do meu questionamento, transfigurado em pesquisa de mestrado e, durante o desenvolvimento desse trabalho, senti-me impelida a retornar à minha experiência primeira com o ensino da arte, buscando, na imersão em minhas memórias do Estágio Supervisionado, compreender os processos ali realizados, encontrando pistas de como instaurar o processo de criação em arte na escola.

1.2 O PAPEL DO ACASO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO

Reconhecer, respeitar e permitir que o outro se desenvolva na sua diferença deveria ser a tarefa primeira de todo professor.

ANA ANGÉLICA ALBANO

Retorno à experiência que inaugura o presente capítulo, onde o menino me presenteou com uma vivência que reflete minha concepção do ensino da arte hoje. Contudo, essa mesma experiência não seria possível, se eu, como propositora da atividade que estava sendo realizada, não disponibilizasse minha percepção à ação do estudante, a qual demandava uma escuta sensível.

A colaboração do estudante com sua ação – correr pelo pátio rodando um pneu – somada ao meu acolhimento – modifiquei o percurso da atividade inicialmente planejada – culminou em um processo criativo durante a aula, que proporcionou o envolvimento de todos os alunos. Essa experiência possibilitou, inesperadamente, o que eu mais almejava proporcionar durante as aulas de arte: estimular os estudantes a imprimirem sua marca pessoal durante as atividades, possibilitando assim, uma vivência significativa.

Para conceituar a experiência educativa, Dewey (1971) afirma que “a crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas” (p. 14). Não basta apenas possibilitar a experiência, mas é preciso que a qualidade dessa vivência seja garantida. E “a qualidade da experiência tem dois

aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores [...] que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes (p. 17)”.

Essa experiência específica, ocorrida durante o estágio, apresenta essa qualidade referida por Dewey à medida que se diferenciou das práticas anteriormente realizadas. Durante essa aula, as coincidências que ali presenciei, levaram-me a um maior envolvimento com o que estava ocorrendo e minha criatividade e repertórios foram mobilizados. Nesse processo, a proposta foi modificada e possibilitou uma aula mais estimulante, considerando também o envolvimento das crianças na criação.

O aspecto mediato se encontra no fato de que, posterior a essa aula, as crianças se apresentaram mais motivadas nas atividades por mim propostas e eu, como estagiária, senti-me mais disposta em relação ao papel de docente e percebi um estreitamento dos vínculos construídos com essa turma. Ademais, considerando um período maior de conscientização dos processos ocorridos durante essa vivência primeira com o ensino da arte, percebo hoje que essa norteou a investigação das narrativas das minhas aulas atualmente, auxiliando na seleção e na análise das práticas mais significativas para essa pesquisa.

Para compreender os processos que ocorreram nessa aula, significando a ação de todos os envolvidos, atendo-me à escuta do professor capaz de potencializar uma possível ação dos alunos. Esse olhar cuidadoso é estimulado por detalhes, ações, gestos que ocorridos durante a aula, chamam a atenção do docente para uma nova possibilidade.

A exemplo da experiência aqui focalizada, a brincadeira de rodar o pneu, correndo para agarrá-lo, poderia ser notada como uma prática rotineira realizada pelo pátio. No entanto, foi essa ação que gerou o estímulo necessário para que minha atenção se voltasse para o menino. Essa prática, que poderia ser compreendida como indisciplina ou perda de controle, possibilitou que eu repensasse rapidamente a atividade que estava sendo realizada, nitidamente pouco significativa, e uma alternativa fosse proposta, coerente com o que havia sido trabalhado até o momento com essa turma.

É relevante perceber que se minha atenção se volta para o menino no momento da brincadeira, no entanto, minha acolhida em relação à ação do aluno se deu somente quando consegui pará-lo e flagrei-o na iminência do esmagamento de uma formiga. Nesse momento,

meus repertórios anteriores foram acessados e meu processo de criação foi mobilizado. Foi quando, intuitivamente, consegui realizar a conexão que faltava entre essa aula e as atividades anteriormente realizadas com essa turma.

Carimbar o pneu coletivamente estava em consonância com a temática que, até aquele momento, havia sido proposta: marcar, carimbar, deixar rastros. Isso havia sido destacado durante a exibição de imagens dos adesivos em vinil de Regina da Silveira e durante a atividade onde as crianças experimentaram as texturas e possibilidades de registros que os brinquedos transformados em carimbos puderam proporcionar.

É importante destacar que as obras da artista foram utilizadas em sala de aula como estímulo a imaginação e a possibilidade de ampliação do repertório dos alunos e as atividades posteriores à exibição dos adesivos de Regina da Silveira não se caracterizaram como exercícios de releitura, mas trabalhos de experimentação de um material/temática comum ao processo da artista.

A construção e o acesso aos meus repertórios artísticos, por sua vez, é que me permitiram visualizar as potencialidades criativas na ação das crianças com o pneu. O olhar daquele que possui um repertório artístico e cultural e uma produção criativa pode detectar em um gesto, uma fala, ou mesmo em um silêncio, uma expressão em potencial. Cabe ao docente possibilitar um ambiente que proporcione a efetivação dessa potencialidade.

Esse processo não é objetivo e muito menos linear e exige do docente um olhar seletivo. Ao priorizar, intuitivamente, uma ação, outra é abandonada e essa seleção modifica todo o percurso do que será realizado.

Artistas, quando interessados em ensinar, são mais atentos às particularidades da linguagem e, portanto, tem melhores condições de proporcionar os instrumentos e os procedimentos necessários para um bom desenvolvimento do trabalho. (ALBANO, 2012, p. 172)

Na brincadeira do menino com o pneu e no possível esmagamento da pequena formiga, visualizei um fazer que poderia ser realizado e num lapso de intuição – que aqui conceituarei como insight – busquei rapidamente recriar o ambiente da aula a fim de propiciar a realização de uma forma expressiva a esse possível fazer. A pergunta que lancei ao menino – *E se a patinha da formiga estivesse suja de tinta, que marca ela deixaria na parede?* – instigou sua imaginação. Em seguida,

parti para uma ação, convidando o aluno a participar: busquei novos elementos, no caso o pneu e tinta vermelha retirada do ateliê, modifiquei o ambiente pedindo para que as crianças disponibilizassem as cartolinas enfileiradas pelo chão e iniciei um movimento que incendiou a imaginação de todas as outras crianças, impelidas à agir.

Durante essa pesquisa, percebi a importância da intuição nos processos criativos. Segundo Ostrower (2010), a intuição é “uma busca por conteúdos significativos” (p. 66) e “é um recurso de que dispomos e que mobiliza em nós tudo o que temos em termos afetivos, intelectuais, emocionais, conscientes, inconscientes.” (p. 68). Esse processo se diferencia da educação tradicional que prioriza a racionalidade e a consciência sobre os outros aspectos. Considerar a intuição na educação permite agregar a percepção inconsciente, o que possibilita uma amplificação da experiência.

Os processos intuitivos apontam caminhos que nos dão a sensação de que sempre estivemos certos, como se, desde o início, soubéssemos o local ao qual almejávamos chegar. A visão intuitiva é o insight “[...] sabemos de repente, temos inteira certeza, que desde o início era esse o seu significado.” (idem, p. 67). Nos processos intuitivos, as intenções do fazer não são conscientes no momento da ação. Ostrower destaca a importância da memória na percepção dessas intenções. Esse entendimento da memória como uma ferramenta de ampliação da percepção acerca das experiências vividas, irá basear essa pesquisa que utiliza o lembrar como uma forma de reflexão sobre a prática profissional.

As intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. Nem sempre serão conscientes nem, necessariamente, precisam equacionar-se com objetivos imediatos. Fazem-se conhecer, no curso das ações, como uma espécie de guia aceitando ou rejeitando certas opções e sugestões contidas no ambiente. As vezes, descobrindo as nossas intenções só depois de realizada a ação. (Lembramos, como exemplo, que certos erros, talvez até fracassos, mais tarde podem revelar-se para nós em suas dimensões verdadeiras, como intenções produtivas ou mesmo criativas.) (2010, p. 18)

Da mesma forma, como ocorre nos processos criativos desenvolvidos durante a expressão artística, o que pode ser interpretado como um erro, uma coincidência, um acaso, ocorridos no desenvolvimento das aulas, podem ser a oportunidade de reestruturar os caminhos da criação em prol da nossa voz interior.

Essas coincidências são nomeadas pela autora como “acazos significativos” (Idem, p. 3). São acontecimentos, aparentemente desconexos, que apresentam uma coerência entre si e despertam a nossa atenção:

[...] parecem uma espécie de catalisadores potencializando a criatividade, questionando o sentido do nosso fazer e imediatamente redimensionando-o. Talvez contenham mensagens, propostas nossas endereçadas a nós mesmos. Não captaríamos, nesses estranhos acazos, ecos do nosso próprio ser sensível? (Idem, p. 1)

Após o desenvolvimento dessa pesquisa e análise das minhas aulas, incluindo nessa investigação a experiência ocorrida no estágio, noto uma coerência na ligação de alguns aspectos diversos que, naquele momento, pareciam-me desconexos. Essa ligação dá sentido aos acazos que proporcionaram uma prática criativa.

O acaso é a imagem que gera o insight, mas para que este ocorra é preciso que haja vivências anteriores para serem associadas à nova experiência. Quando os repertórios anteriores são reconectados, permitem gerar novas imagens e outras possibilidades⁹.

No início da minha prática como estagiária, antes mesmo de apresentar os adesivos de Regina da Silveira ou a proposta de carimbos para as crianças, eu já havia sido instigada pelo livro de Anna Marie Holm intitulado *Fazer e Pensar Arte*. A artista e educadora dinamarquesa, que viemos a conhecer pessoalmente no decorrer do ano de 2007, apresenta, em seu livro, uma compilação de práticas que utilizam a arte como recurso para a educação, apresentando experiências realizadas com as crianças, em seu ateliê, inspiradas por algum estímulo criativo.

Dentre tantas dessas propostas apontadas no livro, uma me chamou mais a atenção. A descrição realizada por Holm de tal experiência, intitulada *Formigas*, apresenta uma atividade da educadora, realizada juntamente com as crianças, em visita ao ateliê da artista japonesa Rie Takeuchi: “Limpeza-simplicidade-silêncio-paciência-beleza eram a experiência do ateliê de Rie. No chão, uma larga folha de papel de sete metros de comprimento cheia de formigas em movimento.” (HOLM, 2005, p. 42).

⁹ O conceito de os processos associativos (OSTROWER, 2010) que ocorre durante a percepção serão detalhados no Capítulo 3.2 A MENINA E A FEITICEIRA.

Segundo Holm, as formigas, realizadas com diferentes diluições e tipos de nanquim¹⁰, sobre superfícies de papel branco ou vermelho, se apresentam como o único tema da artista. Seguindo a narrativa da experiência apresentada no referido livro, ainda no ateliê, a própria Rie propõe às crianças que pintem temas diferenciados, de acordo com a personalidade individual. No entanto, segundo a autora que acompanhava as crianças durante a vivência no ateliê:

[...] era difícil pensar em algo diferente de formigas – criaturas muito atraentes do ponto de vista gráfico. Como uma formiga anda? Elas dificilmente andam em linha reta. Algumas crianças correram para o pátio para estudar os modelos ao vivo. As formigas se movimentam rapidamente e em diversas direções. O ponto alto foram os pequenos carimbos de borracha de Rie. (Ibidem)

Fiquei estimulada com a imagem das crianças observando um papel, em tão larga dimensão (sete metros), cheio de formigas e, posteriormente, buscando, na liberdade do pátio, os insetos vivos como modelos para desenhar/pintar. Tomando contato com a descrição de tal experiência, perguntava-me como poderia proporcionar tal ambiente de experimentação dentro do contexto educacional instigada pela dinâmica dos corpos, pela curiosidade e pela disposição para criar.

Posterior a esse contato, foi quando me deparei com os adesivos de Regina da Silveira e, intuitivamente, resolvi apresentá-los às crianças, juntamente com a proposta dos carimbos. Naquele momento, as formigas de Rie Takeuchi, os trabalhos de Regina da Silveira, a ideia de carimbos e rastros que persistiam na elaboração das minhas aulas, pareciam-me desconexos e foi necessário o erro, a frustração e o caos resultante de uma atividade que aparentemente não deu certo, para que o insight fosse possível e as ligações fossem realizadas.

Gostaria de atentar-me um instante à elaboração das aulas e ao planejamento do percurso estabelecido para sua realização. Percebi, durante a análise das experiências trazidas a essa

¹⁰ A tinta nanquim é composta de pigmento negro-de-fumo, também conhecido como negro-de-carbono ou negro-vegetal obtido da fuligem de resíduos de petróleo queimado e pode apresentar diversas cores, a partir de outras fórmulas e ingredientes diferentes. Quando disponível em forma líquida (também pode apresentar forma de bastão) possui, em sua base, uma mistura entre goma arábica e água, o que possibilita uma transparência da coloração. Assim, a diluição em água, propicia uma diferença tonal: quando mais diluída a tinta, mais claro o traço utilizado na pintura ou desenho. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbetes=3808&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=8. Atualizado em 27/06/2005. Acesso em: 31/08/2013.

pesquisa que, mais importante que estruturação do que é trabalhado em sala de aula – aspecto esse que muitas vezes origina a rigidez durante a execução da atividade planejada – é a flexibilidade, a criatividade e a personalidade do docente capaz de perceber no erro ou no acaso, possibilidades de criação e conhecimento:

O professor precisa abrir sua personalidade à criança, ou ao menos, dar oportunidade de que ela mesmo encontre o acesso. Desde que o relacionamento pessoal entre a criança e o professor seja bom, pouca importância terá se o método didático corresponde ou não às exigências modernas. O êxito do ensino não depende do método. De acordo com a verdadeira finalidade da escola, o mais importante não é abarrotar de conhecimentos a cabeça das crianças, mas sim contribuir para que possam tornar-se adultos de verdade. (JUNG, 1986, p. 60)

Vale ressaltar a importância dos repertórios do docente que são colocados em associações durante os processos intuitivos de criação, como foi referido na experiência descrita. Assim, quanto maior e mais variado o repertório cultural, imagético, artístico e de experiência diversas, maior serão as oportunidades associativas realizadas pelo professor. Por meio do estabelecimento de novas relações, elaborações distintas e possíveis insights, o docente se torna capaz de ampliar as possibilidades expressivas de seus estudantes por meio da reestruturação das aulas¹¹.

Finalizo a análise dessa experiência levantando a importância para o registro da prática docente. A intuição, a criação, a flexibilidade, a escuta sensível do professor são imprescindíveis para a realização de uma aula autêntica e criativa que priorize a expressão dos alunos. No entanto, as conexões que aqui foram realizadas, a memória dos meus repertórios artísticos que foram mobilizados, a reação do menino que me atentou para sua prática e a análise dessa atividade por meio dos conceitos de criatividade e processos de criação não seriam possíveis se o registro desse período do estágio não fosse realizado.

Além do registro, chamo ainda a atenção para o compartilhamento dessa experiência, pois muitas vezes, uma prática que entendemos como simples, corriqueira, pouco importante,

¹¹ A questão das “imagens referenciais” (OSTROWER, 2010, p. 58) do docente, importante para os processos de criação serão aprofundadas no capítulo “3.2 A MENINA E A FEITICEIRA”.

pode guardar algum aspecto em potencial a ser explorado. Com o registro da prática em mãos, foi a exposição desse, durante as aulas do estágio supervisionado, que possibilitou a importância dada pela professora Ana Angélica Albano sobre essa experiência.

A partir das colocações da docente, passei a atentar-me à minha prática na busca de compreender os processos que ocorreram nessa vivência, vislumbrando o entendimento da minha forma de lecionar atualmente e os conceitos sobre o ensino da arte que norteiam minhas atividades como professora.

Sem dúvida alguma, a importância da vivência na construção do conhecimento é destacada durante todo esse trabalho. No entanto, no decorrer da realização dessa dissertação, percebi que, tão importante quanto a vivência, é o desenvolvimento da capacidade de falar sobre ela para que ocorra a ampliação da consciência a partir do vivido.

Acho que um pouco é assim mesmo: vivência é vivência e faz sentido quando se passa pela experiência. Mas outro pouco consiste em falar dela, não só no contexto individual ou grupal, pedagógico ou terapêutico, em que se deu, mas também a nível das palavras, do que pode ser generalizado, abstraído, formulado, comunicado. As palavras permitem a elaboração do vivido, além disso, e não deixam de constituir, elas também!, uma vivência. (FREITAS, 1990, p. 75)

O registro e o processo de reflexão a partir da prática docente possibilitam a expansão da percepção do professor acerca do seu trabalho, sua influência sobre seus alunos e ainda, o que o estimula no contato com as crianças, proporcionando o aspecto mediato da experiência significativa nomeada por Dewey no início desse capítulo. O entendimento das aulas anteriormente realizadas possibilita o autoconhecimento do docente e sua qualificação na realização de práticas futuras. Nóvoa (1992) em se tratando do professor, do conhecimento de si e de sua prática afirma:

[...] porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (p. 16)

Considerando minhas memórias da graduação em arte que descreverei a seguir, ressalto que foi no campo da educação, procurando instigar meus alunos na expressão de uma marca pessoal que me reencontrei com a minha expressão.

Os rastros deixados pelas crianças durante essa aula criaram extensões que extrapolaram o papel e tomaram nossos corpos. Para criar uma marca tão intensa foi preciso movimentar o corpo todo, pois “quem dança com as ideias descobre que pensar é alegria” (ALVES, 2000, p. 87). E as crianças não tiveram dificuldade em fazê-lo. Quem precisou redescobrir essa postura diante da descoberta do mundo fui eu.



TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA

Aqueles que estudam o passado acabam se deparando com duas conclusões contraditórias. A primeira é que o passado era muito diferente do presente. A segunda é que ele era muito parecido.

KEITH THOMAS

A intensa vivência que experimentei no estágio, possibilitou reencontrar-me com meu processo de criação durante as aulas, integrando corpo/mente, emoção/razão, consciente/inconsciente e, por meio da experiência, aprender. Se a criança aprende dessa forma, como pude observar com a classe que acompanhei no Prodecad, porque, como adulta eu tinha dificuldade ao fazê-lo?

Precisei rememorar. Fui buscar na minha infância e na minha formação as condições que me permitiam aprender de forma mais lúdica, espontânea, integrando-me como um todo para proporcionar isso em sala de aula.

Em que parte da minha educação escolar essas condições se perderam?

Durante o estágio, arrisquei-me e por isso criei. Experimentei uma nova condição que me permitiu explorar outras possibilidades de abertura para o desconhecido que não havia provado durante toda minha formação acadêmica. Essa postura, redescoberta por mim, provavelmente, nunca se ausentou totalmente. Pode ter sido apenas desencorajada.

A possibilidade de experimentar outra vez essa atitude diante do conhecimento é decorrente do encontro que vivenciei com alguns mestres durante a minha formação. Mestres que me desafiaram a arriscar e, mais do que isso, me instigaram a almejar um caminhar e um conhecer marcado pela ousadia de sonhar. Esses professores foram capazes de ouvir, de considerar meus desejos, minhas vivências e além de ensinar os conteúdos curriculares de maneira diferenciada, mais importante que isso, me estimularam a buscar minha verdadeira identidade. E buscar o conhecimento daquilo que se é realmente é a condição única e exclusiva que nos torna capazes de voar.

Rememorando minhas aulas e o ambiente educacional, as impressões e sensações originadas pelas relações escolares da minha infância e adolescência afloraram espontaneamente.

Por meio dessas memórias percebo que entre o contexto escolar em que me inseri como aluna, de 1989 até 2002, e na escola estadual na qual inicio a profissão de docente existe semelhanças que me surpreendem e me assustam. Observo que, mesmo com o passar de mais de duas décadas do início da minha escolarização, algumas atitudes dos profissionais da educação permanecem exatamente as mesmas.

Essas memórias, no entanto, me trazem também experiências cheias de sentido. Reavivando o contato com meus mestres identifico, nas minhas vivências como docente, ecos da escuta sensível que esses disponibilizaram durante minha formação. Recorro a essas memórias para encontrar pistas de como estimular meus alunos pelos seus próprios caminhos.

Este capítulo mostrará a educação como um local de pertencimento, de encontro criativo e profissional decorrente da minha inserção no ambiente escolar. Vou descrever os caminhos que foram significando o espaço da escola para mim, incluindo aqui imagens oníricas que representam aspectos emocionais do meu desenvolvimento no papel de docente nesse ambiente, considerando a comunidade escolar e o contexto social, econômico e familiar dos meus alunos. A partir do momento que esse conjunto de elementos ganha sentido para mim é que experiências significativas em sala de aula começam a acontecer.

2.1 FORMAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL

Aí o Mestre fica silencioso, olhando dentro dos olhos do discípulo. Ele quer adivinhar o que se esconde naquele olhar. Examina os seus pés. Nos pés sólidos se revela a vocação para andar pelas trilhas conhecidas. Quem sabe isso é tudo aquilo de que aquele corpo jovem é capaz! Quem sabe é tudo o que aquele corpo jovem deseja! Se assim for, talvez o melhor fosse encerrar aqui a lição e nada mais dizer.

Mas o Mestre não se contém e procura, nas costas do seu discípulo, prenúncios de asas – asas que ele imaginara haver visto como sonho, dentro dos seus olhos. O mestre sabe que todos os homens são alados por

nascimento, e que só se esquecem da vocação pelas alturas quando enfeitiçados pelo conhecimento das coisas já sabidas.

RUBEM ALVES

Durante minha vivência universitária, pude observar o preconceito que permeia a formação pedagógica nos cursos de diversas áreas, disseminando-se a ideia de que a escolha pela docência equivale a uma situação profissional frustrada. Traduzindo-a para o curso de artes visuais¹, essa visão distorcida propaga que, quem se torna professor, é somente aquele que fracassou como artista. Eu partilhava desse mesmo preconceito durante a licenciatura, mas, desde o início, o tema da educação me instigava e, posteriormente, descobri na psicologia um novo campo que atraiu fortemente meu interesse.

Nessa época, as disciplinas da licenciatura da Unicamp mesclavam estudantes de diferentes áreas. Alunos de matemática, física, dança, história, educação física, artes visuais, biologia, ciências sociais, música entre outros dividiam as disciplinas ministradas por professores que também possuíam distintas formações. Apenas no Estágio Supervisionado I e II, que se constituía como o último ano da licenciatura, é que tomaríamos contato com um professor específico para cada área e refletiríamos sobre as peculiaridades da nossa formação acadêmica, considerando sua aplicação no ambiente educacional.

Minha turma de graduação, como estudantes de artes plásticas, teria aula com a professora Ana Angélica Albano, artista visual e especialista em educação e psicologia junguiana. Durante as aulas de Estágio Supervisionado experimento, pela primeira vez, dentre os três anos já cursados até aquele instante, um encontro comigo mesma e com minha identificação profissional no âmbito da docência.

Na maioria das disciplinas da graduação, cursadas até então, a sensação de insegurança e exposição ao julgamento dos docentes limitava minha disposição para criar e experimentar durante as aulas. No ano de 2004, eu ingressei no curso de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas na Unicamp, contrariando a continuidade da área técnica que eu havia cursado

¹ A nomenclatura do curso na época era Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e atualmente essa nomenclatura foi alterada para Artes Visuais, que adotarei durante esse texto, pensando a atualização do termo.

durante o Ensino Médio – informática – e com a qual não provei identificação alguma, apenas nas aulas de edição de imagem digital².

Mesmo trazendo a certeza sobre o curso universitário, por mim escolhido, resisti obstinadamente aos conceitos que regiam as concepções desta graduação em arte. Resistência esta que limitou minhas experimentações e possibilidades imagéticas durante grande parte desse período:

Hoje observo o pássaro que se debatia contra o vidro daquela janela. A saída para o voo livre poderia se encontrar a poucos centímetros de distância, poderia estar logo ao lado. O vidro translúcido lhe podia mostrar a imensidão de possibilidades de explorações que existia do lado de fora. A suas costas, não há dúvidas, havia um grande espaço para que ele pudesse afastar-se do vidro que o cegava e analisar as saídas possíveis com melhor clareza. Mas ele continuou estagnado e fixo no próprio reflexo. Debateu-se, feriu-se, mas, naquele momento, não saiu do lugar³.

Essa metáfora, retirada das minhas anotações pessoais, ilustra meu comportamento durante os anos iniciais da graduação. Meu olhar, durante esse período, foi marcado por um pensamento mais concreto, utilitário, visando à aprendizagem das técnicas artísticas, valorizando o desenho figurativo e realista.

Contudo, sentia que minha demanda contrariava a concepção que os professores do Instituto de Artes tinham do ensino artístico, já que estes, em sua maioria, preocupavam-se em estimular uma forma de expressão individual e autêntica, partindo dos questionamentos trazidos pelos estudantes durante os processos de experimentação. Questionamentos esses que eu raramente levava para a sala. Estava impregnada pelo medo: de errar, de ser julgada, de não apresentar ideias boas o suficientes para aqueles professores/artistas.

² Na Escola Técnica Professor Armando Bayeux da Silva (Rio Claro – SP) cursei o técnico em informática de 2001 a 2002. A ênfase do curso nos capacitava para o manuseio da linguagem de programação, mas o currículo também abrangia conhecimento em hardware (parte física do computador) e softwares (sistema), além de apresentar, durante apenas um semestre, uma disciplina de interface gráfica, onde trabalhávamos com edição de imagens nos programas *Adobe Photoshop* e *Corel Draw*.

³ Anotação pessoal em cadernos de esboços realizada durante a rememoração do período de graduação e de elaboração deste texto.

Segundo Alves (2000) “O saber é como um pássaro engaiolado, que pula de poleiro em poleiro, e que você leva para onde quer. Mas dos sonhos saem pássaros selvagens, que nenhuma educação pode domesticar.” (p. 84). Como um pássaro engaiolado, durante os anos iniciais da minha formação artística, na Unicamp, minhas imagens interiores e significativas para mim e as experimentações que arriscava apareciam de forma muito pontual em apenas algumas disciplinas ou, timidamente, em cadernos de desenhos e esboços que não eram levados para as aulas, impossibilitando as intervenções dos professores sobre o meu trabalho.

Se, por um lado, eu sentia que alguns professores não se atentavam ou respeitavam as nossas singularidades, símbolos pessoais, e não consideravam os diferenciados processos de aprendizagem e criação, por outro, minhas notas máximas em disciplinas que exigiam apenas a repetição dos conceitos dados pelo professor, no início da graduação, são sintomáticas da minha formação básica que, majoritariamente, valorizava a reprodução das informações apresentadas pelos professores em sala de aula.

Silêncio forçado e aquiescência impedem os alunos de mostrarem sua real natureza e criam uma uniformidade artificial que coloca o parecer antes do ser. Há um prêmio para aqueles que preservam a aparência exterior de atenção, decoro e obediência. [...] os métodos tradicionais premiavam a passividade e a aceitação, sendo a demonstração física dessa passividade e aceitação o aspecto mais valorizado como critério de premiação. (DEWEY, 2011, p.64)

A reflexão de Dewey sobre os métodos tradicionais de ensino foram originadas na primeira metade do século XX. Contudo, a afirmativa acima também é aplicável atualmente às relações de estudante e professores. Nas escolas onde lecionei, a premissa de que o aluno bom deve ser premiado converte, erroneamente, o conceito de “bom” como sendo aquele que possui um comportamento exemplar: quieto, inerte e inexpressivo. Essa concepção de recompensa pela passividade atinge o limite da incoerência de pautar a alteração da nota de um estudante, para mais, quando este, mesmo sem atingir o nível de aprendizagem esperado, apresenta um comportamento “adequado”⁴.

Se a reflexão de Dewey sobre a educação ainda é, assustadoramente, válida para questionar a relação de recompensa do sistema escolar atual, não é de se surpreender que tal

⁴ Lê-se adequado como aquele que se submete e se adapta ao sistema escolar aqui referido.

crítica possa ser aplicada às relações que vivenciei com meus professores de educação básica. Relações essas que, com raras exceções que descreverei aqui, contribuíram para a formação dos meus preconceitos, inseguranças e falta de autonomia diante da liberdade de expressividade proporcionada por meus professores da graduação.

Toda minha formação escolar, cursada integralmente na cidade de Rio Claro, se deu em colégios da rede pública estadual. A única exceção foi o período dos quatro aos seis anos – de 1989 a 1991 – quando frequentei a Escola Municipal de Educação Infantil D. Pedro I, que se localizava a três quadras da minha casa, onde vivi durante minha primeira infância. No último ano desse período, 1991, meus pais concluíram, parcialmente, a construção da nossa casa e nos mudamos para um bairro próximo, ano também marcado pelo nascimento da minha irmã.



Os anos iniciais do Ensino Fundamental (1992 a 1995) corresponderam a um desafio informado pela minha mãe: era hora de ir para uma escola maior que, infelizmente, não contaria com os brinquedos do parquinho e, muito menos, com tanque de areia⁵ que usufruímos durante

⁵ As escolas infantis, em sua maioria, apresentam uma área de recreação, em geral, ao ar livre com brinquedos que possibilitam o estímulo a movimentação corporal. Esse local, nomeado parquinho, atualmente também chamado pelo termo inglês *Playground*, pode contar com o tanque de areia. Atualmente, esse espaço é indicado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação: “Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (p. 69). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em 17/09/2013.

a educação infantil. Esse ambiente foi substituído pelo grande pátio de cimento, onde o espaço da brincadeira sobrevivia nas amarelinhas que, resistentes, apresentavam a marca do tempo e a possibilidade de desaparecerem desse chão.

Na Escola Estadual Professora Djiliah Camargo de Souza aperfeiçoei meu processo de alfabetização, iniciado na educação infantil, com minha professora da primeira série⁶. Esta trazia atividades diferenciadas que eu apreciava desenvolver. Aprendemos a ler com embalagens de diversos produtos encontrados no supermercado que, levados para a escola, tornavam-se nosso mural de leitura diária. Éramos encorajados por essa professora na tentativa de ler tudo que encontrássemos na rua: *banners*, propagandas, *outdoors*, tabelas de preços, placas informativas, entre outros, e esta docente recebia, orgulhosa, nossas narrativas das conquistas concretizadas durante a semana, fora do ambiente escolar.

Na terceira e quarta séries, começo a me aventurar arriscando-me na escrita poética, e minha tia Célia, irmã mais velha do meu pai, lendo os versos por mim escritos, me presenteia com o livro “Ou isto, ou aquilo” de Cecília Meireles⁷. Contudo, é nesse período, também, que obtenho minha primeira nota vermelha: recebi um grande “C”⁸, robustamente desenhado pela caneta esferográfica vermelha da professora, em uma das provas de matemática.

Recordo a reação violenta dessa mesma docente que nos acompanhou nos dois anos finais dessa etapa do ensino, durante a resolução dos exercícios de matemática na lousa. Esta agredia fisicamente os alunos que erravam ou não compreendiam o que fora solicitado na atividade proposta: tínhamos nossos cabelos puxados, enquanto nossa cabeça era balança de um lado para o outro, ou ainda, éramos banhados pelo pó de giz, contido no apagador, que era batido em nossa cabeça, como se esse movimento realizado pela professora fosse, ilusoriamente,

⁶ Em 2006, o Governo Federal aprovou a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos, acrescentando um ano, destinado a iniciação ao processo de alfabetização (correspondente ao último ano da educação infantil), que inicia as crianças na Educação Básica obrigatória aos 6 anos, sendo que a aplicação dessa lei tinha como prazo o ano de 2010. A partir dessa data a nomenclatura de “série” passa a ser substituída por “ano”. Portanto, em 1992, quando início o Ensino Fundamental, considero o modelo de oito anos, e a nomeação dos anos em séries. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em 17/09/2013.

⁷ MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustração BERMAN, Beariz. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1990.

⁸ Os conceitos que avaliavam o nível de aprendizagem seguiam a classificação alfabética de A à E, onde o A era a nova máxima, e o E a nota mínima. A,B e C eram consideradas notas azuis, ou seja, notas satisfatórias para aprovação, enquanto D e E eram consideradas notas vermelhas e, as duas últimas, correspondiam ao nível de reprovação do estudante.

colocar nossas ideias no “devido lugar” pleiteado pelo processo de ensino, ou como se esta conseguisse inserir o conhecimento empurrando-o pelo topo de nossas cabeças. Com o fim da quarta série vem o momento de ir para uma escola ainda maior.

É na Escola Estadual Professor João Batista Leme que inicio o período da quinta a oitava série (1996 a 1999), e finalizo, também, os três anos correspondentes ao Ensino Médio (2000 a 2002). A escola atendia cerca de 3000 crianças e adolescentes, separados nos períodos da manhã, tarde e noite, concentrando nesse ambiente, os conflitos dessa faixa etária em processo de desenvolvimento de uma identidade.

Nesse contexto, a depredação do prédio público, os roubos dos materiais dos alunos e a agressividade latente, foram alguns dos argumentos usados pela direção da escola, na época, para justificar a instalação de grades. Essas se destinavam a delimitar os espaços e os momentos que nos eram permitido usufruir desses ambientes: as grades ao entorno do pátio, onde passávamos os vinte minutos, destinados ao intervalo, limitavam nosso acesso às salas de aula, às quadras poliesportivas e ao corredor da sala dos professores, espaço esse permanentemente proibido aos estudantes. Os muros, com arames farpados no topo, pretendiam conter os alunos dentro da área interna da escola, separando-nos do bairro ao entorno, atribuindo, apenas às janelas, o nosso contato, mesmo que visual, com o que acontecia do lado de fora da escola.

Conforme o avanço dos anos, correspondentes à minha educação básica, as escolas se tornaram cada vez mais cinzas e restritas, onde predominavam o espaço construído em concreto e arames, destinados a nos reter dentro desse ambiente. Mesmo nesse contexto educacional cada vez mais repressor, eu ainda apreciava o convívio social proporcionado, quase que exclusivamente, pela escola.

No entanto, inclusive a convivência autônoma, que ocorria longe da vigia dos professores foi se tornando cada vez mais restrita ao concluir cada etapa do ensino: o horário dos intervalos diminuiu conforme nosso avanço escolar e as disciplinas de Educação Física e Educação Artística⁹, que possibilitavam uma interação maior entre os alunos, foram ficando cada vez mais escassas em nosso currículo, até desaparecerem, totalmente, no terceiro ano do Ensino Médio.

⁹ Na época essa era a terminologia usada para nomear essa disciplina. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e Médio, essa área do conhecimento para a ser chamada Arte, abrangendo, minimamente, quatro linguagens artística: artes visuais, artes cênicas, música e dança.

A partir do segundo ano do Ensino Médio, convencida pelo meu pai a garantir uma formação profissionalizante antes de considerar um curso universitário, fui aprovada no processo seletivo, realizado pela Escola Técnica Professor Armando Bayeux da Silva e iniciei o curso Técnico em Informática, com duração de um ano e meio, realizado de 2001 a 2002. Essa formação, cursada no período noturno foi concluída concomitantemente ao Ensino Médio que eu frequentava, durante o período matutino, na Escola Estadual Professor João Batista Leme.

Contudo, a não identificação com a área técnica e extremamente lógica dessa formação, reafirmaram minha escolha pelo curso universitário que já vislumbrava naquele momento: artes visuais. A única disciplina do curso técnico que apreciei nos capacitava no uso de softwares de edição de imagem digital, mas que, para minha infelicidade, durou apenas um semestre e se diluiu diante das diversas exigências das disciplinas de linguagem de programação digital.

Rememorando o período do Ensino Fundamental e Médio, considerando meu contato com a arte e com os professores que ministravam a disciplina de Educação Artística, recorro à desmotivação dos docentes que não desenvolviam atividades criativas e se limitavam em propostas de releituras – que na verdade não passavam de cópias –, técnicas de geometria e perspectiva ou, ainda, cobravam dos estudantes a cópia de textos superficiais sobre história da arte.

Todos os meus professores de Educação Artística sempre se atentavam para minha habilidade ao desenhar, mas, toda vez que eu compartilhava com eles meu desejo de cursar a faculdade de artes visuais, era totalmente desencorajada. Em uma dessas minhas tentativas em buscar nesse profissional o apoio e as informações necessárias sobre as faculdades e universidades que poderiam me oferecer melhor formação, obtive, como resposta, que a melhor opção seria escolher outra área que me possibilitasse o trabalho criativo, mas que contasse com maiores oportunidades no mercado de trabalho: *porque você não escolhe publicidade ou desenho industrial?*

Felizmente, a rede estadual de ensino ainda conta com alguns poucos professores atentos às demandas internas, aos sonhos e desejos de seus estudantes. Foi em uma conversa nos corredores da escola, onde cursava o segundo ano do Ensino Médio, que compartilhei com o professor Sérgio Desiderá meu interesse pela formação artística. Professor de história envolvido

com conhecimento e seu ensino, lecionava de forma empolgantes realizando uma performance teatral ao contar-nos os fatos históricos.

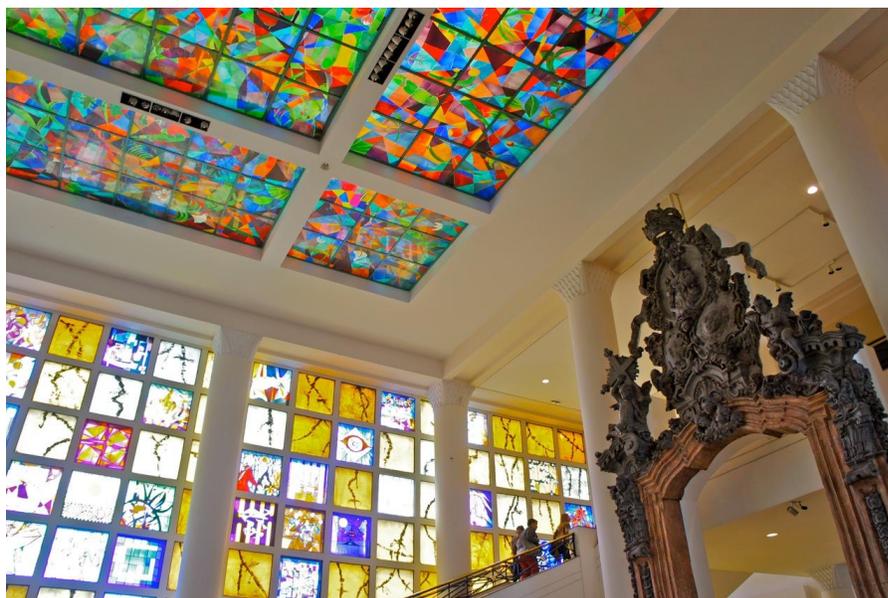
Posterior a essa conversa o professor me convidou para participar de uma excursão, juntamente com outros professores da cidade de Rio Claro, com destino a São Paulo no intuito de visitar uma exposição de arte na FAAP. Completou dizendo que gostaria de fazer uma excursão com os estudantes da escola, mas que antes, gostaria de ter a minha opinião, como aluna, diante da exposição. Mesmo conhecendo muito pouco sobre a arte egípcia e sem compreender o que era a FAAP, aceitei o chamado no mesmo minuto.

Foi por meio da escuta sensível de um professor de história que pude visitar minha primeira exposição de arte em São Paulo: *A Arte Egípcia no Tempo dos Faraós*, sediada pelo Museu de Arte Brasileira e Salão Cultural da Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), ocorrida em 2001, em São Paulo - SP.

Do interior da exposição de arte Egípcia, lembro-me com pouco detalhamento: a exposição era muito longa, apresentando um grande número de obras e dados históricos, exibindo ferramentas de uso cotidiano e reunindo, no mesmo espaço, diversos estímulos visuais que, atualmente, não consigo descrevê-los.

Lembro-me, no entanto, como fiquei impressionada com a grande fachada da FAAP, trazendo, nas colunas laterais, enormes cartazes que anunciavam a exposição que visitaríamos. Enquanto a fila, iniciada fora dos portões da Fundação, caminhava em direção as escadarias de entrada, eu vislumbrava a imagem que se apresentava à minha frente, almejando conhecer o que havia em seu interior.

Quando entramos, passei alguns minutos perdida, sem saber que direção tomar ou para onde dispor a atenção do meu olhar: os vitrais que preenchiam a grande parede, frente à porta de entrada, transpassados pela luz externa, coloriam o piso do chão, iluminando também as quatro colunas brancas que ficavam atrás da escada central. Esta por sua vez, bifurcava, por volta do sétimo degrau, em outras duas escadas, uma em direção à esquerda e outra, à direita.

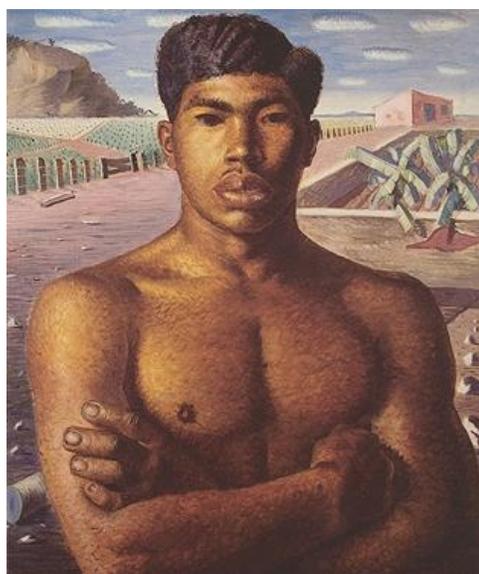
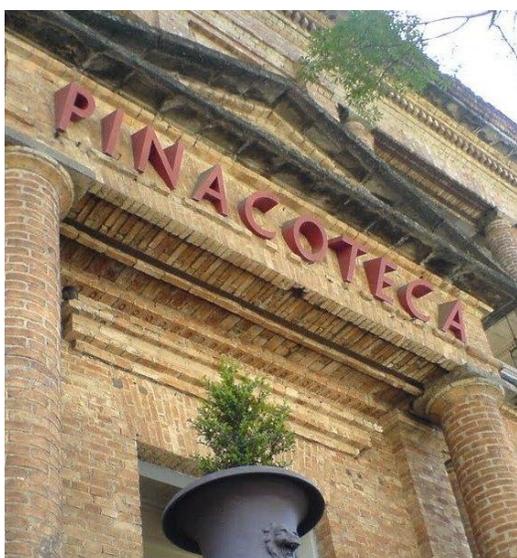


Contudo, não era esse o caminho que íamos tomar. Caminhando em direção ao início da exposição, fui surpreendida por outra imagem, para mim inesquecível. Do lado direito desse mesmo *hall*, uma réplica de um dos profetas do escultor barroco Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, me apresenta a imagem que tanto meu professor nos descrevia, durante as aulas de história do Brasil, ao relatar suas viagens anuais ao estado de Minas Gerais, para uma apreciação



histórica e artística da cidade de Ouro Preto e região. A partir dessa imagem meu professor realizou um breve discurso sobre a arte e a história do período barroco. Ainda extasiada pelas novidades apreendidas, sou impelida, pela multidão que estava na fila do lado externo, a adentrar-me na exposição de arte egípcia.

Após essa experiência, a escola, sob organização do professor Sérgio Desiderá, realizou a excursão para a exposição de arte egípcia e, posterior a essa, outras mais ocorreram. No ano de 2002 – correspondente ao meu terceiro ano no Ensino Médio – visitei pela primeira vez, a Pinacoteca do Estado de São Paulo.



Nesse museu, caminhei incansavelmente pelo acervo permanente, mas fui impelida a voltar, seguida por dois amigos que me acompanhavam, ao ponto onde eu podia observar, repetidamente a mesma obra: retornei, pelo menos três vezes, a frente do quadro *Mestiço*¹⁰, do pintor Cândido Portinari. Nesse momento, considerando o escasso acesso a livros de arte, internet e exposições que a cidade de Rio Claro e as condições financeiras da minha família eram capazes de proporcionar, Portinari era o artista com o qual obtive maior contato pelos livros da biblioteca municipal da cidade e, naquela época, era o artista que mais me emocionava.

¹⁰ PORTINARI, Cândido. *Mestiço*, 1934, óleo sobre tela, 81 x 65cm, acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo. São Paulo - SP. Reprodução fotográfica Lew Perrella:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=3202&cd_idioma=28555&cd_verbete=121&num_obra=11, acessado em 08/10/2012.

Nesse mesmo ano, visitamos o Museu Paulista da Universidade de São Paulo – Museu do Ipiranga – onde me vi surpreendida diante da magnitude arquitetônica do conjunto do Parque da Independência, do qual faz parte o edifício histórico de fachada amarelo ocre contrastante com o verde do jardim que se inicia diante das escadarias desse prédio. Nesse museu, apressados pela partida do ônibus que possuía hora marcada para chegar em Rio Claro, realizamos uma visita abreviada, que não nos impossibilitou de nos enojarmos com as mechas de cabelos, pertencentes a membros da família real, expostas em redomas de vidro devidamente etiquetadas.

Contudo, não foi essa a imagem que mais me marcou durante minha apreciação do acervo desse museu: fiquei atônita frente à pintura *Independência ou Morte [grito do Ipiranga]*¹¹, de Pedro Américo, impressionada com a dimensão real da imagem que ilustrava a tampa do meu estojo de madeira¹², durante os primeiros anos do Ensino Fundamental. Estojo esse que pode ter proporcionado um dos meus primeiros contatos, aos sete anos de idade, com a reprodução de uma obra de arte.



¹¹ AMÉRICO, Pedro. *Independência ou Morte [grito do Ipiranga]*, 1888, óleo sobre tela, 415x760cm, acervo do Museu Paulista. São Paulo - SP. Reprodução fotográfica Romulo Fialdini:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_IC/Enc_Obras/dsp_dados_obra.cfm?cd_obra=1431&cd_idioma=28555&cd_verbete=3030&num_obra=11

¹² Nesse período, segundo minhas recordações, era muito comum esse tipo de material escolar: caixa de madeira, onde a tampa, de mesmo material que corria abrindo e fechando a abertura superior da caixa.

O convite realizado por este professor, além de possibilitar uma ampliação em meu repertório cultural teve para mim importância ainda maior, pois posterior a nossa visita à exposição minha opinião foi consultada pelo docente, questionando-me se outros estudantes se interessariam por aquela mostra. Além de ser ouvida de maneira atenta em relação a minha possível escolha profissional, ainda fui considerada ao colocar minhas impressões em relação a nossa visita.

O professor se colocou, naquele momento na posição daquele que não sabe e está disposto a aprender e perguntar, no caso, para mim, sua aluna. Essa ocasião me transforma, apresenta-me um conhecimento novo de forma tão intensa que, naquele instante, reflito sobre como foi possível viver sem conhecer algo que tanto me emocionou.

Como gostaria de voltar para São Paulo o mais brevemente possível e visitar outros espaços culturais, minhas colocações acerca das questões colocadas pelo docente eram sempre afirmativas, mesmo sem ter a certeza de que meus colegas apreciariam tão longa exposição.

Essas visitas, as conversas e o encorajamento possibilitados por esse professor me apresentaram um local de pertencimento no período Ensino Médio, me fizeram vislumbrar uma possibilidade profissional e me transformaram, pois me senti capaz de pleitear uma vaga na universidade pública, escolhendo como formação a área artística. A afirmação de Freitas (1990) ilustra a transformação decorrente da relação entre professor e alunos:

Tal transformação se dá tomando como ponto de partida papéis bem codificados e separados: o aluno que não sabe e quer saber, o professor que sabe e está ali para ensinar. [...] Mas a iniciação só se completa quando tudo isso é posto em movimento e interação [...] quando o aluno passa, ele próprio, a poder ensinar e aplicar o que aprendeu, e quando o professor continua ligado ao que não sabe e pode aprender. (p. 97)

Considerando que minha formação básica valorizava, quase que predominantemente, a memorização e reprodução dos conteúdos e informações apresentadas pelos docentes, eram poucos os professores, como é possível observar na descrição acima realizada, que nos incentivavam na busca autônoma por nossos próprios caminhos.

Assim como o pássaro que se fere batendo contra o próprio reflexo, eu durante o período da graduação, temia afastar-me dos caminhos de terra firme: sólidos, cômodos e já conhecidos. Árduo era almejar as trilhas desviantes que poderiam me lançar no encontro com minhas formas de expressão. Mesmo travando uma disputa interna na busca por encontrar minhas imagens interiores, fui uma das poucas alunas de minha turma que nunca pensou em trancar ou desistir do curso. Apesar da sensação de inadequação, sabia que algo ali me movia.

O último ano do curso de artes plásticas é que se constitui em um período que me possibilitou uma postura alteritária e mais aberta. Deixei-me impregnar pelos estímulos que encontrava, cotidianamente, não apenas nas aulas do curso de arte, mas também na convivência social e cultural proporcionada pelo campus universitário. Essa predisposição se deve a diversos fatores que colaboraram para esse processo.

A etapa da graduação foi inaugurada pela minha saída da cidade de Rio Claro – SP e da casa dos meus pais, direcionando-me à Campinas, à faculdade de Artes da Unicamp e à vida de partilha do espaço de uma república com outras estudantes de cidades, cursos, ideologias, níveis culturais e econômicos completamente diversos aos meus. Constituiu-se como uma fase de questionamento e rompimento dos preconceitos trazidos de uma educação interiorana, católica e técnica¹³.

Nesse mesmo momento, não coincidentemente, inicio-me em processo de terapia, procurando me orientar diante das exigências da fase adulta, de desvinculamento familiar e visando um autoconhecimento, que possibilitasse escolhas pessoais e profissionais.

Por fim, o final da graduação passa a ser um período que também foi caracterizado pela busca do meu entendimento da arte e dos caminhos em direção ao meu processo de criação – antes, marcado mais pela valorização da habilidade técnica do que pela busca de uma expressão autêntica – onde meu prejulgamento em relação à arte contemporânea, manifestação que só contatei na universidade, começa a se desconstruir.

Minha afinidade com a temática da educação, abordada durante o Estágio Supervisionando nesse mesmo período, a maneira de lecionar da professora Ana Angélica

¹³ A educação técnica aqui referida corresponde tanto à formação profissional do curso de técnico em informática que completei em 2002, quanto à minha educação básica, cursada sempre em colégios da rede estadual, que ainda carregam resquícios da educação tecnicista da década de 70.

Albano que ministrava essa disciplina acolhendo nossas vivências, somadas ao meu amadurecimento pessoal e artístico, permitiram que as experiências que ali vivenciei e os conteúdos apreendidos fossem, para mim, muito simbólicos e motivadores, ressoando nas vivências, durante a prática do estágio no Prodecad, e que repercutem, em minha forma de ensinar, atualmente. Assim, reconheço no ensino da arte, nessa ocasião, um local de pertencimento e criatividade dentro do curso de artes visuais.

Creio que a apreensão causada pelo fim da graduação e de uma possível profissionalização na área da docência para garantir-me financeiramente, preocupava-me em buscar, ingenuamente, receitas prontas de como iria trabalhar com a arte na escola ou em outros ambientes educacionais. Contudo, diferentemente das disciplinas de licenciatura que havíamos frequentado até então, os encontros durante as aulas de Estágio Supervisionado guardariam surpresas que não se limitariam apenas à temática da educação, mas se ampliariam a minha vida pessoal.

Já na primeira aula do estágio, após a explicação sobre o curso e de como selecionaríamos o local para estagiar, fomos convidados a buscar, em nossas casas, dois objetos que nos representassem para serem expostos na aula seguinte: um configurando algo que apreciássemos muito e outro que, pelo contrário, simbolizasse algo de nosso desagrado. Histórias e memórias muito pessoais e afetivas foram despertadas na apresentação dos objetos pelos seus respectivos proprietários e colocaram a turma no estado emocional que nos acompanharia durante todo o semestre.

No decorrer das aulas, a leitura de textos teóricos não se constituía caráter obrigatório. Evidentemente, a literatura que nos apoiava conceitualmente estava sempre disponível ao nosso acesso, era constantemente indicada pela professora durante as aulas e eram buscadas, por nós, quando procurávamos responder as questões originárias de nossas práticas no estágio ou das discussões acerca do ensino da arte, realizadas em sala de aula.

No passar de nossos encontros, apreciamos filmes que abordam a temática da educação e da liberdade originada pelo conhecimento que é constituído pela experiência: *A língua das*

*mariposas e Balzac*¹⁴ e *a costureirinha chinesa*¹⁵ trazem como temática a construção do conhecimento a partir das experiências, dos sentimentos e das sensações e mostra, ainda, que a disseminação desse saber pode ameaçar um regime autoritário a ponto de ser combatido, proibido e sofrer forte repressão. No primeiro título o cenário é o interior da Espanha e as repercussões decorrentes da tomada do poder pelo regime fascista, enquanto o segundo nos apresenta um campo de educação, comum durante a Era Mao Tse-tung, em uma vila isolada no Tibet.

Ambos os filmes nos forneceram um repertório visual, literário, cultural, social e imagético que, estimulando nossa sensorialidade, sentimentos e criatividade, levou-nos a uma reflexão profunda sobre o conceito de educação que gostaríamos de propagar como professores.

Completando suas propostas, a professora Ana Angélica Albano nos convidou a escolher um mestre, professor ou não, impactante em nossas vidas e pediu que endereçássemos uma carta a este. Com essa escrita, refletimos sobre todos os aspectos que considerávamos como sendo de um professor competente e humano e, por incrível que pareça, essas características quase nunca estavam vinculadas diretamente com o conteúdo que este ensinava, mas eram percebidas em a um olhar acolhedor, uma fala acalentadora, um apoio necessário, um impulso solicitado e correspondido.

No decorrer dessas aulas, apresentamos, incitados pelos estímulos apresentados pela docente, nossos sonhos, desejos, angústias, dúvidas e frustrações acerca da arte, da educação ou mesmo de questões pessoais que eram a floradas em nossos encontros e, compartilhamos com a professora e colegas de sala um recorte da nossa história de vida.

Hoje percebo, após participar, como estagiária e auxiliar da professora Ana Angélica Albano na disciplina de Estágio Supervisionado I – seis anos após minha vivência desse curso como estudante – que o que ela estimulava em nós era a busca pela identidade docente e pelo entendimento do ensino da arte em nossa própria história e memória, em nossas experiências e vivências. Esse estímulo se devia, principalmente, à escuta sensível possibilitada por essa docente

¹⁴ CUERDA, José Luis. *A língua das mariposas (La lengua de las mariposas)*. Produzido por CUERDA, J. L. e BOVAIRA, F. Direção de CUERDA, J. L. Espanha, 1999, 96 min.

¹⁵ DAI, Sijie. *Balzac e a costureirinha chinesa (Xiao cai feng)*. Produzido por FAYOLLE, L.. Direção de DAI, S. China/França, 2002, 110 min.

que vislumbrava em nossas simples narrativas, detalhes que ampliados poderiam ser os catalisadores do processo de criação.

Em palestra, a professora doutora Weiss (2012)¹⁶, artista e docente do Instituto de Arte da Unicamp, afirma que, inserida no ambiente acadêmico – apesar de todas as demandas exigidas pela universidade, como publicações, bancas e orientações, que limitam o tempo de criação em seu ateliê – lecionar possibilita, também, sua aprendizagem, alimenta seus processos de criação e sua forma de ver e entender a arte:

[...] também aprendo querendo entender o universo do outro, dando espaço para o outro se expressar, presenciando outras visões de arte que não só a minha [...] é preciso *linkar* o trabalho com a vida. Ser professor é vivenciar, também, as dúvidas e conflitos [do próprio processo criativo].” (informação verbal, grifo nosso)

Esse relato elucidava a abertura e a incompletude do mestre que, disposto a ouvir sensivelmente seu aprendiz, intercambia para a posição de quem precisa ser desenvolvido continuamente. Fui acompanhada pela professora e artista Luise Weiss durante a disciplina de Gravura II, ao final da graduação. Sua forma de ensinar me fazia sentir – considerando as disciplinas práticas do curso de artes visuais – que minhas experimentações seriam acolhidas e estimuladas, por mais simples e inexperientes que pudessem parecer. O traço de um desenho, um objeto apresentado, uma pergunta acerca de um material, tudo era ouvido, respeitado e, acima de tudo, estimulado.

No último ano da graduação, momento marcado por profundas mudanças pessoais e profissionais, ansiando com certa angústia a possibilidade do trabalho docente, a disciplina de Estágio Supervisionado e as vivências ali experimentadas, além de estimularem minha busca pela compreensão da arte e seu ensino, proporcionaram em mim, uma mobilização interna muito intensa. Nesse mesmo período, sou tomada pelo seguinte sonho:

¹⁶ Da universidade ao museu: percurso de dois artistas. Palestrantes: Luise Weiss e Marcelo Mosqueta. 04 de outubro de 2012. Palestra inserida no Ciclo de palestras Museu e arte: relações entre o artista, a obra e o público. De 13/09 à 04/10 de 2012. Salão nobre da Faculdade de Educação da Unicamp.

http://www.mav.unicamp.br/ciclopalestras_setout2012.html, acessado em 12/10/2012.

*Levantando-me da cama, logo notei que havia algo estranho. Ao caminhar percebi um buraco em minhas costas. Um grande buraco negro na altura dos ovários, que possuía abertura maior na região esquerda. Essa abertura na pele revelava um oco em meu corpo que, se eu observasse com cautela, era possível identificar alguns órgãos internos através da fenda aberta. Uma sensação de estranhamento, aflição era concomitante a percepção de que tudo ocorria normalmente.*¹⁷

O sonho, acima descrito e rememorado durante o desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, simboliza¹⁸ as premissas de alguma transformação que estava para me acontecer. Transformação essa que não apresentou aspectos que surgiram claramente a minha frente: visíveis, palpáveis e seguros. Pelo contrário, o que me seria apresentado surge velado pela sombra, origina-se na escuridão de um oco nas costas que deixa ver, parcialmente meu interior. Enquanto a coluna simboliza a rigidez de um corpo ereto, que não cai nem titubeia em seu sólido caminho, uma fenda no final desse firme apoio revela a instabilidade de um caminhar tão correto e assinala a necessidade urgente de experimentar novos movimentos irregulares e desviantes, considerando esse novo olhar para essa estranha e desconhecida escuridão.

Esse sonho pode demonstrar a necessidade de um olhar para o conhecimento menos racional, menos técnico, e mais vivido, por uma aprendizagem por meio das experiências que meu inconsciente começa me apresentar.

O sujeito da experiência [...] é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não é um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo [...] Seu contrário, sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LAROSSA, 2002, p. 25)

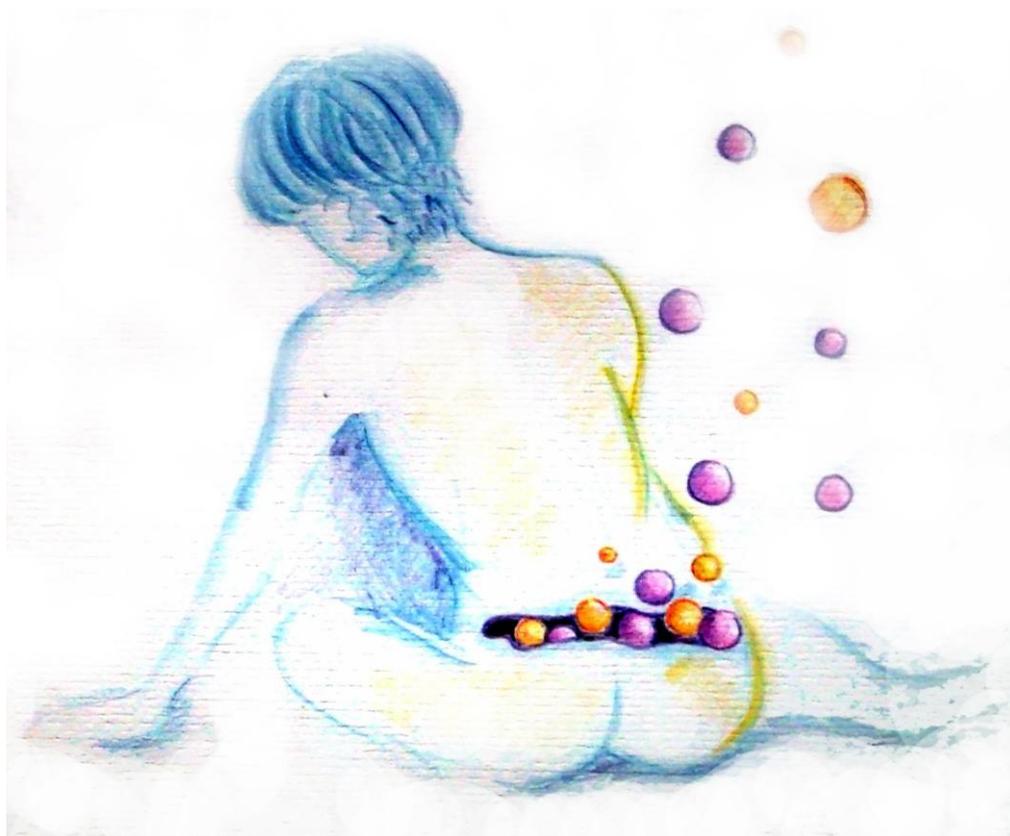
Acredito que o oco na pele das minhas costas que manifesta o meu contato com o desconhecido, é o símbolo da intensa relação com minhas imagens inconscientes, para as quais

¹⁷ Narrativa de sonho pessoal. Sonho ocorrido em torno de 2007, durante o último ano de graduação.

¹⁸ Considerar minha interpretação atual, modificada pelo distanciamento da data onde ocorreu o sonho, pelo processo dessa pesquisa de mestrado, posterior a leitura junguiana, depois de alguns anos de processo terapêutico e, por fim no registro dos meus sonhos realizados por mim por meio de escrita e desenhos.

começo a olhar e dispor minha atenção. A referência dos ovários, na descrição do sonho, pode ser interpretada como o início de um processo de produtividade criativa a partir desse inconsciente. Imagens que, vindas da escuridão e reelaboradas criativamente, tornam-se arte.

Anos mais tarde, no início da pesquisa de mestrado e da reflexão acerca das minhas memórias (da minha educação, formação e infância), é por meio da pintura, que o símbolo acima descrito ganha forma. A agora mulher, artista e educadora formada, e não mais a jovem recém chegada de Rio Claro, libera círculos pelas costas, como bolhas coloridas – as mesmas bolhas de sabão que tanto marcaram minhas brincadeiras de infância – que podem ser símbolos da fertilidade e criatividade vinda do trabalho que considera meu inconsciente, de um profundo processo de autoconhecimento. Algo aparece nas minhas costas, como indícios de asas – as mesmas referenciadas na epígrafe desse capítulo por Alves – que me impulsionam nos voos pela educação, pela arte e pela vida.



Hoje percebo que esse processo de criação foi fortalecido pelos docentes que acolheram minhas singularidades por meio de uma escuta cuidadosa. Os mestres que aqui referencio me

estimularam a buscar de forma autônoma as trilhas para minha própria personalidade e, enveredando-me por esses destinos me encontrei com minha expressão e criatividade.

O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a Escola, mas se a Escola conseguiu ou não libertar o jovem ser humano de sua identidade com a família e torna-lo consciente de si próprio. Sem essa consciência de si mesmo, a pessoa jamais saberá o que deseja de verdade, mas continuará sempre na dependência da família e apenas procurará imitar os outros, experimentando o sentimento de estar sendo desconhecida e oprimida pelos outros. (JUNG, 1986, p. 60)

No entanto, esse movimento expressivo que se inicia nesse período não se manifestou – ou apenas de forma tímida e pontual em algumas aulas – nas disciplinas práticas do Instituto de Artes, durante a finalização do curso. Minha criação é mobilizada no ambiente educativo do Prodecad, sinalizando minha atuação profissional criativa no campo da educação.

Minha inserção na escola por sua vez, que poderia ser compreendida como a única possibilidade de subsistência disponível, na verdade é a confirmação da minha identificação com a docência e do encontro com uma atitude criativa lecionando, pois de diversos amigos e colegas de faculdade que se iniciaram como professores poucos ainda permanecem na profissão.

Estou a seis anos lecionando e, durante esse período, me envolvi intensamente com a escola, com as relações ali proporcionadas, com minha compreensão da docência, da arte e seu ensino. O maior símbolo desse envolvimento foi a elaboração dessa pesquisa que agora se apresenta como dissertação.

2.2 ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA ROSINA FRAZATTO DOS SANTOS

Foi a perspectiva de trabalho após a finalização da graduação que me levou a realizar, no ano de 2007, o concurso de seleção de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, para o cargo de Professora de Educação Básica II¹⁹ (PEB II) – Arte. Aprovada na seleção, mas

¹⁹ A rede estadual de ensino de São Paulo classifica os professores efetivos em duas categorias: os Professores de Educação Básica I (PEB I) correspondem aos profissionais com formação em pedagogia, enquanto os Professores de

insegura em relação ao trabalho que se iniciaria, decidi por assumir o cargo encorajada pela fato de que poderia deixá-lo a qualquer instante, caso fosse necessário.

O momento que marcou a escolha da escola – a atribuição das aulas aos novos concursados – ocorreu em uma escola pública em São Paulo, agregando, nesse mesmo espaço, todos os professores de arte do estado que foram aprovados nesse processo.

Minha escolha pela instituição de ensino onde iria trabalhar se deu de forma arbitrária: o distrito de Barão Geraldo, que cedia a Unicamp, tem acesso à região central de Campinas limitado às rodovias, assim, a vivência universitária da maioria dos estudantes fica muito reduzida aos bairros que circundam a universidade, o que restringiu os meus conhecimentos das regiões da cidade, mesmo residindo ali durante quatro anos. Diante disso, eu não tinha muitas exigências para realizar a seleção da escola onde trabalharia: almejava apenas que fosse uma escola que atendesse crianças de primeira a quarta série²⁰, pois acreditava que lecionar para essa faixa etária seria um pouco mais tranquilo.

No momento de escolher a escola encontrei uma colega de curso, também aprovada na seleção, que me entregou a lista de escolas que ela havia organizado. No quadro geral, exibido nas projeções dos telões que ficavam a nossa frente, ainda restavam duas escolas livres, correspondente a lista que minha colega havia me cedido. Quando meu nome foi chamado, sentei-me à mesa da funcionária responsável pela atribuição e falei o nome de uma escola, mas, num sobressalto, mudei repentinamente de ideia. *Não, não, coloca essa outra aqui: Rosina Frazatto dos Santos, pode selecionar essa mesma!* Chegando em casa fui checar em sites de busca o local que sediava a escola e, para minha surpresa, o endereço não era encontrado: Rua reverendo José Coelho Ferraz, s/n, Jardim Satélie Íris I, Campinas-SP.

Quando fui até a referida instituição de ensino assinar os papéis assumindo o novo cargo, comecei a tomar consciência da escolha que havia feito. Transitei por três linhas de ônibus, passei por áreas da cidade as quais não conhecia, deparai-me com chão de terra batido, pequenos barracos e lixo, muito lixo nas ruas. Esse cenário deu-me uma primeira imagem da carência da

Educação Básica II equivalem aos profissionais que possuem uma formação específica, informalmente chamados de “professores especialistas”. Com a formação em Artes Visuais, eu me encaixava na segunda categoria.

²⁰ Correspondente atual do primeiro ao quinto ano, como já foi referenciado no início desse capítulo.

comunidade na qual eu me inseria profissionalmente e esse contexto só aumentou minha insegurança.

2.2.1 A COMUNIDADE ESCOLAR: JARDIM CIDADE SATÉLITE IRIS I E REGIÃO

A Escola Estadual Prof^a. Rosina Frazatto dos Santos fica na região Noroeste, considerando a classificação geográfica da cidade. No entanto, as escolas de Campinas são separadas administrativamente em duas regiões: uma parte das escolas está sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino Campinas Leste – agregando a essa região as áreas mais centrais da cidade – e a outra parte, fica sob a supervisão da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, sendo que a escola Rosina se insere nessa administração, assim como toda a Região do Campo Grande, onde se localiza o bairro que sedia essa instituição de ensino.

As informações sobre essa localidade que aqui serão referenciadas foram retiradas dos seguintes dos seguintes documentos: (1) Projeto Político Pedagógico da escola; (2) questionários, realizados para os pais de alunos, elaborado pela gestão escolar; (3) questionários socioeconômico enviado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, após a aplicação anual do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), preenchido pelos pais; (6) relatórios de Estágio Supervisionado de alunos da Unicamp que frequentaram a disciplina por mim ministrada na escola, em destaque os trabalhos de Adriana Cattai Pismel, Brunna Isabela Constantino Martelli, Thaís dos Santos, Mirna Rolim Oliveira, Ana Maria Furlan e Júlia Rolim.

Além desses documentos, uma literatura especializada (ambiental, antropológica, demográfica, etc.) que apresenta o bairro como objeto de estudo foi consultada. Destaco os autores Rodrigues; Serra (2002), Silva (2013), Nogueira (2010) e Aidar e Soares (2006).

Esses documentos e estudos acadêmicos foram utilizados para pautar as informações sobre essa localidade que eu contatava de forma empírica, seja por meio da convivência com a comunidade escolar ou, ainda, pela participação direta nos projetos que a escola desenvolve em parceria de outros equipamentos que assistencializam os moradores do bairro.

As reuniões de desenvolvimento dos projetos possibilitaram um convívio e trocas de informações entre a escola, o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), a creche Coração de Maria – AFASCOM (Associação Franciscana de Assistência Social), a Associação de Moradores, Centro de Saúde, a Escola Estadual São Judas Tadeu, o Conselho Tutelar e com as Organizações não governamentais PROGEN (Projeto Gente Nova) e Casa Hosana – Casa Maria de Nazaré. Pude verificar, por meio do olhar de cada instituição, uma faceta do bairro que era somada aos depoimentos de alunos e dos pais que frequentam a escola.

Durante o ano de 2013, por sua vez, iniciei um trabalho na escola na função de Professora Mediadora Comunitária e Escolar. A legislação²¹ que rege tal função e o caráter recente que marca a sua aplicação nas escolas, permite que o planejamento das ações desse docente sejam amplas e considere a localidade escolar, adotando em suas práticas a mediação de conflitos baseando ações e programas de Justiça Restaurativa²².

Considerando a faixa etária atendida pela escola Rosina e a baixa gravidade dos conflitos ocorridos nesse contexto, se comparado às escolas que atendem as idades mais avançadas, optamos por realizar um trabalho preventivo com crianças que apresentam dificuldade de socialização, aprendizagem e comportamento, a fim de evitar e, acima de tudo, compreender as origens das situações de violência e exclusão dentro do ambiente escolar.

Para que isso aconteça, as professoras das turmas atendidas pela escola selecionam os casos mais urgentes a serem atendidos semanalmente pela mediação. Nesses atendimentos, foram realizadas diversas atividades a fim de compreender o contexto social, familiar, econômico e, principalmente emocional da criança encaminhada. Posterior a um primeiro contato com o aluno, a família era informada sobre o trabalho a ser realizado e convidada a auxiliar, concedendo mais informações sobre a criança, suas reações emocionais, seu contexto de convivência e afetividade.

²¹ Legislação completa:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/01_11.HTM?Time=12/17/2013%20:00:59%20AM, Acesso em 17/12/2013

²² Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/aceso-rapido/acoes/aceso-a-justica-e-cidadania/justica-restaurativa>. Acesso em 17/12/2013.

Nesse espaço, em contato direto e individual com alunos e familiares, deparei-me com o detalhamento das situações as quais as crianças e as famílias são expostas nessa comunidade, confirmando e aprofundando as informações que eu já havia identificado.

Visualizar as moradias e as condições de vida dos meus alunos foi um dos aspectos mais chocantes com os quais tive que lidar durante as visitas familiares. No entanto, o detalhamento real das situações de violência e abuso sexual originado nas falas de alunos, ou a verificação de símbolos suspeitos em desenhos, brincadeiras e depoimentos que remetiam a esse cenário de negligência e agressividade, fizeram da mediação mais um espaço para minha aprendizagem dentro do ambiente escolar e possibilitaram uma visão que, partindo do particular de cada caso atendido, me permitiu montar um panorama geral dessa região.

Essa localidade, que beira o lado esquerdo da atual avenida John Boyd Dunlop (no sentido centro-bairro), começou a ser utilizada, no ano 1972, como depósito de lixo, vulgarmente nomeada como “Lixão da Pirelli”²³, pois ficava ao lado da referida empresa. O lixão atraiu e chegou a agregar, durante a década de 1980, cerca de 700 catadores de lixo e, ainda, dispunha de criadouros irregulares de suínos que eram alimentados pelos resíduos encontrados nesse depósito.

Sendo esse um território de domínio do Poder Público Municipal, as residências que ali foram sendo criadas, caracterizaram-se como invasão. Diversas tentativas de regularizar a área foram realizadas, mas apenas em 2008 foi possível executar a desapropriação das casas – que sofriam riscos de explosão por gases ou contato com resíduos tóxicos originados pela deterioração do lixo – que ficavam sobre a área mais crítica do bairro. No entanto, ainda existem muitas habitações irregulares nessa localidade.

Considerando a história de formação habitacional dessa área, as características, nomeadas abaixo, marcam essa região e são refletidas nas problemáticas e nas relações que são possibilitadas pelo ambiente escolar.

²³ Mais informações sobre essa área, o início da utilização pelo lixão, as medidas tomadas para sua desativação, inclusive um estudo sobre relatórios que apontam problemas de saúde que são associados a exposição da população ao lixo, podem ser encontradas em RODRIGUES, MARIA APARARECIDA & SERRA, (2002).

As famílias dessa localidade são, em geral, de baixa renda e apresentam baixíssimo nível de escolaridade, sendo que, entre os pais dos estudantes (com faixa etária entre 20 e 30 anos) apresentam-se alguns casos de analfabetismo.

As famílias são compostas muito numerosas e, geralmente, apresentam apenas uma fonte de renda fixa e regularizada, quando muito. Os outros familiares não trabalham ou realizam atividades informais, situação essa que se agrava quando nota-se o alto índice de provedores financeiros dessas famílias que, por infringirem a lei, encontram-se encarcerados ou foragidos. A preocupação com a subsistência somada às condições precárias de trabalho, afasta os pais da participação ativa na vida escolar dos filhos.

O baixo poder aquisitivo das famílias faz da escola um dos poucos locais de convívio social, cultural e de lazer para pais e alunos, intercalando esse espaço com as ONGs do bairro ou com as igrejas, as quais muitos de nossos alunos frequentam. A deficiência alimentar e a violência doméstica, que caracterizam muitas dessas famílias, fazem com que o espaço escolar seja ainda mais importante, pois garante uma mínima alimentação por meio da merenda, um local seguro longe do agressor que pratica a violência ou da rua que se constitui um ambiente de convívio entre estudantes enquanto os pais, em geral, estão trabalhando.

A situação econômica precária fica evidente pelo número de famílias beneficiadas pelo Programa Federal Bolsa Família²⁴, programa esse que assegura a frequência do aluno na escola, visto que para garantir o recebimento do benefício, o aluno precisa ter uma porcentagem mínima de presença²⁵.

O bairro, por sua vez, carece de infraestrutura capaz de garantir o mínimo bem estar e condições de vida digna aos moradores. Algumas medidas básicas não são tomadas, mas, em geral, ocorrem de forma paliativa ou ainda são realizadas parcialmente.

No ano de 2008, mesmo período em que ingressei na escola a prefeitura de Campinas realizou o asfaltamento de algumas poucas ruas que cruzam o bairro e dão acesso a ambos os

²⁴ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família o Plano Brasil sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de rendam inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 12/10/2013.

²⁵ A medida que associa a frequência escolar ao recebimento do benefício reduziu o índice de abandono da matrícula e direito a educação.

lados da avenida John Boyd Dunlop. A não ampliação do asfaltamento faz com que, em dias de chuva, as crianças não comparecem a escola e um dos motivos é o difícil acesso por terra.

A falta de calçamentos, além de dificultar o caminhar em dias chuvosos, também é responsável por acidentes e atropelamentos, comuns no bairro. Em frente a escola já presenciamos alguns.

O bairro ainda conta, mas apenas parcialmente, com o serviço de tratamento de água e tratamento de esgoto, sendo que inclusive a escola possui fossas para esse fim. A água que muitas famílias utilizam para beber ou cozinhar encontra-se contaminada devido aos resíduos do lixo soterrado. Em janeiro desse ano a prefeitura de Campinas iniciou os trabalhos para a instalação da rede de esgoto²⁶. Esse processo causa diversos transtornos para a escola já que é muito comum faltar água durante algumas horas, o que dificulta ou inviabiliza o trabalho na escola, principalmente nos dias de muito calor.

Segundo os moradores, o transporte público melhorou muito nos últimos anos e o asfaltamento, mesmo que mínimo, também garantiu esse processo. No entanto, os horários da linha que percorre o bairro são espaçados, o que se agrava com a constante quebra dos ônibus que não são imediatamente substituídos.

Muitas das conquistas já realizadas na comunidade são decorrentes das organizações de projetos que unem diversos equipamentos do bairro e, principalmente, pela força e organização da Associação de Moradores local.

Considerando o histórico de formação do bairro, percebe-se uma intensa problemática que relaciona a comunidade com a temática ambiental²⁷ e, constantemente, é possível observar grande quantidade de lixo pelas ruas. Essa situação é agravada pela existência, bastante frequente, de depósitos de compra e venda de materiais recicláveis. Estes, realizando o ajuntamento desse material de forma irregular, em geral ao ar livre, colocam em risco toda a população, pois, além de possibilitarem a proliferação de ratos e outros animais peçonhentos, contribuindo para o mal

²⁶ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=17312>. Acesso em: 09/10/2013.

²⁷ Sobre o loteamento do baixo e os impactos ambientais consultar SILVA (2013).

estar geral da comunidade ao entorno, ainda facilitam o acúmulo de água parada, possibilitando a formação de focos de procriação do mosquito da dengue²⁸.

Todo esse contexto, somado aos resíduos do antigo depósito de lixo e a inexistência do serviço de tratamento de esgoto, ocasionam a contaminação do solo e das águas, superficiais e subterrâneas, dessa localidade.

Pensando o aspecto social desse cenário, que é refletido na escola, é possível constatar que os moradores, acostumados ou resignados com essa situação, apresentam costumes que denunciam essa problemática: muitos dos alunos da escola, assim como a população vizinha dessa unidade, são vistos jogando lixo no chão – desde pequenos papéis de bala e pacotes de alimentos industrializados como bolachas, biscoitos, salgadinhos, etc. – chegando à gravidade de habitarem-se descartar nas ruas fraldas, lixo orgânico, entre outros resíduos que são carregados pela chuva ou deterioram-se no local onde foram depositados.

A comunidade ainda apresenta alto índice de violência devido a diversos aspectos – criminalidade elevada, tráfico de drogas, carência de estrutura familiar²⁹, violência doméstica, dificuldades econômicas e sociais, carência de serviços que atendam as necessidades básicas, falta condições mínimas de vida e bem estar, etc. – e essa condição é evidenciada no ambiente escolar ao perceber que as crianças desde muito pequenas, demonstram falas e atitudes originadas nesse contexto.

Os alunos apresentam uma percepção deficitária do outro e, o que os inibe de serem agressivos com os colegas em geral, são as punições combinadas nas regras escolares. As explosões de agressividade são intensas e as crianças possuem pouquíssimo controle sobre elas, o que também é decorrente de situações de negligência e violência doméstica sofrida já nos anos iniciais.

Essa violência que ocorre entre os alunos é um agravante para o professor que lida com a sala onde muitas crianças passaram por situações traumáticas prematuramente.

²⁸ O bairro, constantemente visitado pela vigilância sanitária, se constitui como um dos principais focos de casos da doença em Campinas.

²⁹ Essa estrutura aqui não é compreendida com a formação da família burguesa tradicional (marido e mulher, heterossexuais, e filhos), mas é possível notar que os núcleos familiares, em geral, formam-se pela carência de um controle de natalidade; os casais se tornam pais muito jovens; muitos desses jovens foram criados em lares sob a resignação de um contexto familiar violento e reproduzem esse padrão de relacionamento.

Mais uma questão dessa comunidade são as condições habitacionais. As moradias do bairro, em geral são precárias e não atendem às necessidades básicas de famílias muito numerosas (há casos de cinco irmãos que dividem a mesma cama, muitas vezes a família toda que divide o mesmo cômodo). Quando as casas são mais adequadas, muitas vezes estão sobre terrenos irregulares – alguns inclusive, possibilitando riscos a estrutura da casa ou aos moradores (nascentes que desestabilizam o solo e chorume³⁰ que ainda brota do chão em alguns focos do bairro) e podem ser desapropriadas a qualquer momento. As moradias mais precárias sofrem com a temporada de chuvas constantes.

A grande maioria da população do bairro é emigrante de outros estados do país, Minas Gerais, Rio de Janeiro, mas principalmente dos estados da região norte e nordeste, que vem para o estado de São Paulo na busca por melhores condições de vida e fonte de renda³¹.

As famílias, muitas vezes já desmembradas pelo processo de emigração, fixam-se no bairro, mas – como é possível observar pelo alto fluxo de matrículas e transferências realizadas na escola – essas se mudam várias vezes, buscando o que foi almejado ao deixar a cidade natal.

Em se tratando do acesso a saúde, o bairro conta com um Centro de Saúde, mas a falta de médicos, a desproporção do número de profissionais em relação ao número da população, a espera pelo atendimento especializado, característico do Sistema Único de Saúde brasileiro, são aspectos que dificultam o acesso a esse serviço.

Próximo ao bairro há o hospital da PUC-Campinas que atende os casos de parturientes, as emergências, cirurgias, incluindo atendimento odontológico e, em casos raros e graves, garantem o atendimento psicológico. No entanto, muitas famílias não encaminham seus filhos ao referido hospital, tanto pela carência de informações, falta de dinheiro para o transporte público ou indisponibilidade de alguém que possa levar as crianças devido ao trabalho dos pais.

Na escola, os casos de saúde deficitária (física ou mental) mais recorrentes se destacam por alimentação e condições de higiene precária; pela carência de acompanhamento médico, fonoaudiológico, psicológico e odontológico e, ainda, se deve ao contexto de violência da

³⁰ O chorume se constitui no líquido poluente e de forte odor liberado pelo processo físico, químico e biológico de decomposição de resíduos orgânicos e, liberado em locais sem tratamento adequado, pode contaminar lençóis freáticos e o solo onde os resíduos foram depositados inadequadamente.

³¹ Sobre a emigração, consultar NOGUEIRA (2010).

comunidade ao entorno. São comuns casos de mal estar devido à presença de parasitas no organismo; cáries já muito desenvolvidas que causam inflamações e gengivites, inclusive em dentes de leite; manchas na pele; problemas de visão diagnosticados tardiamente; problemas fonoaudiológicos graves; situações pós-traumáticas devido a negligência familiar, violência doméstica e abusos sexuais sofridos desde a primeira infância.

Este é um resumo panorâmico da comunidade escolar considerando o contexto social, econômico e cultural do bairro. Porém, interessa-me adentrar a escola em que me inicio profissionalmente, detalhando seus diferenciais, se comparada com outras instituições de ensino nas quais lecionei e com a rede estadual como um todo.

Destaco que foram esses diferenciais inclusive que me instigaram a permanecer nessa Unidade Escolar por seis anos, já que a partir do terceiro ano lecionando eu tinha a possibilidade de transferir meu cargo para uma área mais próxima.

2.2.2 O CONTEXTO ESCOLAR

Escola Estadual Prof^a. Rosina Frazatto dos Santos se dedica exclusivamente ao Ciclo I do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano) e atende cerca de 700 crianças divididas em vinte salas, separadas entre o período matutino (das sete horas às onze e trinta) e vespertino (das treze horas às dezessete e trinta).

Atualmente, a escola conta com um quadro de funcionários composto por vinte Professores de Educação Básica I (pedagogos), quatro Professores de Educação Básica II (dois de Educação Física e dois responsáveis pela disciplina de Arte), dois professores readaptados³², um secretário e seis agentes escolares³³.

³² São professores que apresentam um quadro de saúde que os impossibilita de retomar suas atividades em sala de aula. Esses permanecem no ambiente escolar exercendo outras funções.

³³ Atualmente esse quadro apresenta-se relativamente completo, pois a escola já vivenciou situações de indisponibilidade de funcionário para a função de secretário, sendo essa assumida pela diretora da escola, naquele momento. Os agentes de serviço são funcionários responsáveis por serviços diversos e essa função corresponde à antiga nomenclatura de “inspetor escolar”.

A gestão da escola é intensamente envolvida com as problemáticas pedagógicas, relacionais, considerando ainda, todo o contexto da comunidade na qual essa Unidade Escolar se insere, o que se caracteriza como um diferencial. Prioriza-se uma interação participativa e colaborativa, o grupo gestor procura, sempre que possível, apoiar e orientar as iniciativas dos docentes, funcionários, alunos e da população.

A Direção e a Coordenação procuram articular-se para promover a formação continuada dos docentes, realizando ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo)³⁴, Conselho de Classe e Série³⁵, reunião de planejamento e replanejamento³⁶ caracterizando-se por seu aspecto formativo.

Há um engajamento, também, no desenvolvimento de parcerias e elaboração de projetos em conjunto com outros equipamentos do bairro: CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), a creche Coração de Maria – AFASCOM (Associação Franciscana de Assistência Social), Associação de Moradores, Centro de Saúde, Escola Estadual São Judas Tadeu³⁷ e com as Organizações não governamentais PROGEN (Projeto Gente Nova) e Casa Hosana – Casa Maria de Nazaré.

Esses projetos proporcionaram a compra de equipamentos (lousas digitais computadores, televisores, etc.), melhorias no espaço escolar (toldos de cobertura), contrato de especialistas em diversas áreas para realizar a capacitação do grupo docente, mas, acima de tudo, facilitaram o diálogo entre as instituições que assistencializam a comunidade, agilizando o encaminhamento das crianças e das famílias à outros serviços e aproximando-as desses espaços.

³⁴ As ATPCs, totalizando duas horas semanais, caracterizam-se em reuniões de caráter pedagógico que agregam todos os docentes da Unidade Escolar.

³⁵ Realizado bimestralmente, deve contar com a participação de pais, alunos, professores e funcionários, e se constitui como um espaço de avaliação dos alunos, do sistema de ensino e das ações que estão sendo realizadas em prol da aprendizagem, das relações e do bem estar do estudante.

³⁶ O planejamento, realizado no início do ano, e o replanejamento, realizado no início do segundo semestre, após o recesso escolar, são momentos respectivamente destinados para a elaboração de ações que priorizem a aprendizagem dos alunos e, num segundo momento, que essas ações sejam avaliadas e reelaboradas, caso necessário, no início do terceiro bimestre escolar (segundo semestre anual).

³⁷ Escola que atende a crianças e adolescentes do sexto ao nono ano do bairro, ou seja, em geral, se constitui na escola que recebe os alunos do Rosina após a conclusão do quinto ano.

De 2006 a 2010 anos a escola realizou, em conjunto com parte dessas instituições nomeadas acima, o projeto *Novas Atitudes.Com*, financiado pelo Fundos Juntos pela Educação³⁸. Atualmente a escola desenvolve projetos diversos financiados pelo Instituto Bosch, em união com o PROGEN e a Escola Estadual São Judas Tadeu, e, ainda, participa do Programa Mais Educação³⁹, financiado pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação, oferecendo oficinas no contraturno escolar, para cerca de cinquenta crianças que são atendidas pela escola.

Além dos projetos, a gestão ainda realiza um trabalho com os professores e funcionários priorizando a percepção da comunidade ao entorno, facilitando o diálogo do corpo de profissionais da escola com os pais dos alunos. Faz parte dessa iniciativa uma caminhada com os professores pelo bairro, no início do ano, para conhecer a comunidade que cerceia a escola, incluindo os locais onde os carros são impossibilitados de chegar que, em geral, apresentam condições ainda mais precárias.

Outra ação se constitui na reunião de pais noturna que possibilita que os pais dos alunos que trabalham o dia todo possam participar com tranquilidade da vida escolar de seu filho. Nessas reuniões, são realizadas atividades para as crianças, as quais os pais não têm com quem deixar quando se encaminham à escola. Essa ação qualificou a participação das famílias nas reuniões bimestrais de Pais e Mestres, pois, com mais tranquilidade e sem pressa, os pais não apenas recebem as notas dos filhos, mas dialogam com os professores, participam de momentos informativos, assistem à exibição de vídeos acerca da infância e educação.

Apesar de todos os aspectos positivos em relação à escola e ao grupo gestor, se comparada a outros espaços escolares onde já lecionei, a escola Rosina conta também com as problemáticas relacionadas ao ensino público e, especificamente, a administração estadual de ensino: condições precárias de trabalho do docente; salas de aula lotadas (chegamos a ter trinta e sete crianças por turma); legislação que não obedece o piso salarial; a inclusão de alunos portadores de deficiência sem contar com funcionários ou capacitação específica dos próprios

³⁸ Fundo Juntos pela Educação se constitui em um fundo financiado pelo instituto Arcor, Instituto C&A e Vitae: <http://www.juntospelaeducacao.com.br/index.php>, acesso em 26 de outubro de 2013.

³⁹ É um programa para iniciar a política pública de educação em tempo integral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content. Acesso em 12/11/2013.

docentes; falta de espaço e infraestrutura inadequada; falta de autonomia para administrar as verbas escolares; carência de especialistas como psicólogo, dentista, enfermeiro, entre outros.

A condição espacial da escola Rosina, por sua vez, se constitui como uma dessas questões. Além de do crescimento habitacional verificado na comunidade escolar, a rede estadual implementou a ampliação do Ensino Fundamental de cinco anos para seis sem aumentar o número de escolas ou classes. O prédio escolar, por sua vez, não pode ser expandido, pois está cercado de moradias, ruas e, inclusive, por uma área de preservação ambiental.

Assim, todas as classes estão sempre ocupadas e não existe um espaço específico para trabalhos artísticos e corporais. A escola não possui quadra de esportes e os professores, de educação física e arte, dividem a área externa durante as atividades fora de sala de aula. Essa área já foi reformada, mas ainda não é o ideal para atividades esportivas e de expressão corporal.

Em relação à grade curricular, as crianças permanecem, praticamente o período todo com a professora da turma (pedagoga) e as exigências das provas estaduais e nacionais mantêm-se sobre a alfabetização e a matemática. Todas as turmas têm quatro aulas de cinquenta minutos semanais, correspondentes a duas aulas de Arte e duas aulas de Educação Física.

Até aqui realizei uma descrição objetiva do espaço escolar e comunitário, no qual me inseri no início da minha carreira docente. No entanto, como professora iniciante, as minhas impressões foram mais intensas, confusas e geradoras de imagens simbólicas em relação a esse ambiente. Minha inserção no espaço escolar me mobilizou fortemente e, nesse início, vivenciei momentos de crise.

Bachelard (1997) afirma que “se o mundo é a minha vontade, é também meu adversário. Quanto maior a vontade, maior o adversário” (p. 166). Envolvida em compreender o ensino da arte eu precisava, primeiramente, significar o espaço escolar para mim, descobrir quais os sentidos de eu estar ali naquele momento. Convido o leitor a percorrer esse caminho inicial, embrenhando-nos em uma série de sonhos que me aconteceram, no início dos meus trabalhos na escola e que simbolizam esse espaço e as relações que eu vivia naquele momento.

2.3 APRESENTAÇÃO DE UMA SÉRIE DE SONHOS E O SIGNIFICADO DA ESCOLA

Os devaneios e os sonhos, são para certas almas, a matéria da beleza[...] Para ter essa constância do sonho que dá um poema, é preciso ter algo mais que imagens reais diante dos olhos. É preciso seguir essas imagens que nascem em nós mesmos, que vivem em nossos sonhos, essas imagens carregadas de uma matéria onírica rica e densa que é um alimento inesgotável para a imaginação material.

GASTON BACHELARD

Precedendo a apresentação da série de sonhos que descreverei, é preciso realizar um breve panorama justificando o uso das minhas imagens oníricas nesse trabalho para significar o ambiente da escola. Segundo Kast (2010), “o sonho provém de processos psíquicos inconscientes” e “revela algo sobre nossa situação de vida central em termos emocionais. Ele é uma vivência que provoca mudanças. Trata-se da expressão de nosso si-mesmo durante o sono, da nossa própria criação, existe pouca influência externa.” (p. 34).

Ainda, segundo Jung “nos sonhos os símbolos surgem espontaneamente, pois sonhos acontecem, não são inventados; eles constituem, assim, a fonte principal de todo o nosso conhecimento a respeito do simbolismo” (JUNG, 2008, p. 64) e a respeito de nós mesmos, pois as fantasias oníricas nos apresentam mensagens enviadas diretamente ao sonhador.

Segundo a psicologia junguiana, os símbolos, que também se manifestam pelos sonhos, se diferenciam dos sinais à medida que, enquanto os sinais indicam, diretamente, objetos ou ideias as quais estão ligados, os símbolos, por sua vez, podem se constituir em um termo, um nome ou até uma imagem, que correspondem a algo que nos é vago, desconhecido e oculto.

Sem apresentar formas fixas e padronizadas, os símbolos são representações que vão além do seu significado direto, possuem um sentido mais amplo, apresentam dois lados, onde um é inconsciente. Assim, a exemplo da cruz que, quando por nós visualizada, remete ao cristianismo, como um sinal correspondente a este, essa mesma cruz, pode simbolizar algo totalmente distinto como a marcação de território ou uma negação, por exemplo.

Assim, uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além de seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem tem um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou inteiramente explicado. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a ideias que estão fora do alcance da nossa razão [...] Por existirem inúmeras coisas fora do alcance da compreensão humana é que frequentemente utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente. (idem, 2008, p. 19)

Segundo Jaffé (2008) “com sua propensão de criar símbolos, o homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhes assim enorme importância psicológica)” (p.312). O símbolo indica algum aspecto inconsciente que, apresentando-se parcialmente, emerge à luz da consciência. A importância dos símbolos reside nesse fato: de se constituírem como um ponto de convergência, de aproximação, reestruturação e ampliação de conteúdos inconsciente na consciência (CINTRA, 2010, p.111).

Os sonhos se constituem em um rico material para o autoconhecimento à medida que manifestam, por meio dos símbolos, nossa condição emocional diante dos eventos cotidianos. A elaboração dessas imagens simbólicas ajuda a tornar consciente aquilo que realmente somos, queremos e sentimos diante da vida.

A elaboração por meio dos sonhos é de extrema importância, devido à escassez de rituais simbólicos na sociedade contemporânea, permitindo esse ponto de convergência e equilíbrio entre o consciente e o inconsciente. Guardamos dentro de nós, juntamente com a capacidade de simbolizar, a possibilidade curativa e criativa.

Por meio das imagens oníricas, conscientizamos-nos de aspectos que talvez, se permanecessem inconscientes, poderiam converter-se em sintomas psíquicos e até físicos. Além disso, essas imagens mobilizam a capacidade criativa, fazendo fluir a energia psíquica, muitas vezes estagnada. Permitem a recriação de si-mesmo e a vivência de possibilidades ainda não experienciadas. Segundo Jung (2008):

O homem primitivo era muito mais governado pelos instintos do que seu descendente, o Homem "racional", que aprendeu a "controlar-se". Em nosso processo de civilização separamos a consciência, cada vez mais, das camadas instintivas mais profundas da psique humana, e mesmo das bases somáticas do fenômeno psíquico. Felizmente, não perdemos estas camadas instintivas básicas; elas se mantiveram como parte do inconsciente, apesar de só se

expressarem sob a forma de imagens oníricas. Estes fenômenos instintivos — que nem sempre podem ser reconhecidos como tal, já que o seu caráter é simbólico — representam um papel vital naquilo que chamei função compensadora dos sonhos.

Para benefício do equilíbrio mental e mesmo da saúde fisiológica, o consciente e o inconsciente devem estar completamente interligados, a fim de que possam se mover em linhas paralelas. Se se separam um do outro ou se "dissociam", ocorrem distúrbios psicológicos. Neste particular, os símbolos oníricos são os mensageiros indispensáveis da parte instintiva da mente humana para a sua parte racional, e a sua interpretação enriquece a pobreza da nossa consciência fazendo-a compreender, novamente, a esquecida linguagem dos instintos. (p. 60)

Em momentos de crise, os sonhos podem referenciar essa temática, destacar nossas capacidades e apontar para possíveis caminhos na resolução das dificuldades. Segundo Bachelard (1997) “sofremos pelos sonhos e curamo-nos pelos sonhos” (p. 5). Isso porque eles são capazes de “fornecer instruções sobre como lidar com a angústia” (KAST, 2010, p. 61).

Interessar-se pelo conteúdo dos sonhos possibilita um cuidado de si, pois promove a ampliação da consciência trazendo para o primeiro plano o significado da imagem simbólica. A consideração do inconsciente permite o reconhecimento de nossas limitações e de nossas possibilidades de superá-las.

Esse trabalho reflete sobre a capacidade docente de proporcionar um ambiente que possibilite a constelação de um campo simbólico em sala de aula, ou seja, um espaço que acolha os símbolos pessoais e coletivos, potencializando as relações afetivas e o processo de criação baseado na expressão da voz interior.

Assim, é importante que esse docente se conheça, primeiramente, e se interesse por seus símbolos, principalmente aqueles que manifestam ou interferem nas relações com a escola e com seus alunos. Jung (1986) reflete sobre a educação, a importância da educação do adulto, declarando que “de acordo com minha opinião, ninguém, absolutamente ninguém, está com sua educação terminada ao deixar a escola, ainda que conclua o curso superior” (p. 61).

Jung propõe a educação do docente adulto, afirmando que “a educação do próprio professor [...] reverterá indiretamente em benefício das crianças” e “para que seja possível a educação de si mesmo, exige-se o autoconhecimento como fundamento indispensável”. (Ibidem).

Questionando sobre a existência de um critério objetivo que nos aponte para o que realmente somos nesse processo de autoconhecimento Jung afirma:

[...] há um critério que nos permite chegar ao conhecimento da verdade sobre nós mesmos, porque ele é independente do desejo e do temor e, como produto da própria natureza, é incapaz de iludir-nos. Esta averiguação objetiva, nós encontramos num produto da atividade psíquica, ao qual só em último lugar atribuiríamos tal relevância trata-se do *sonho*.

[...]

O sonho é um produto da atividade psíquica inconsciente durante o sono. Enquanto dormimos, nossa alma deixa de estar sujeita à nossa vontade consciente, e isso em grau elevado. Com o resto mínimo de consciência que ainda conservamos durante o sonhar, apenas podemos perceber o que ocorre; não dispomos, porém, da capacidade de dirigir o desenrolar dessa atividade conforme nosso desejo ou nossa intenção; e, por isso mesmo, nos achamos provados da possibilidade de nos iludir. O sonho é um processo automático, que se fundamenta na atividade independente provinda do inconsciente e que não está sujeito à nossa vontade, do mesmo modo que o processo fisiológico da digestão. Trata-se, pois, de um processo psíquico absolutamente objetivo, de cuja natureza podemos tirar conclusões objetivas a respeito do estado psíquico realmente existente. (Jung, 1986, p. 63)

Durante o processo terapêutico que iniciei em 2005 descobri a importância dos sonhos para o desenvolvimento do meu autoconhecimento e esses passaram a atrair fortemente meu interesse. Principalmente durante a realização dessa pesquisa, passei a registrá-los por meio da escrita, de desenhos e de pinturas. A participação em um grupo de estudos sobre a Psicologia Analítica voltado para educadores, coordenado pela Professora Doutora Laura Villares de Freitas e pelo Professor Doutor Alberto Pereira Lima Filho, ampliaram meu conhecimento da ótica junguiana sobre os sonhos, auxiliando nas análises das minhas imagens oníricas para essa pesquisa.

Os sonhos que serão aqui apresentados passaram foram selecionados, pois me ajudaram a esclarecer as situações que estava vivendo na escola. Essas imagens oníricas revelam as relações iniciais que estabeleci com o ambiente escolar, com os outros profissionais com que passo a conviver, assim como com as crianças, mas, acima de tudo, desvendam as mudanças das condições emocionais que essa iniciação à docência causaram em mim.

Por meio desse trabalho proponho uma possível articulação entre a educação e os processos que ocorrem no inconsciente. Considerando a ideia de tomar o inconsciente dos

alunos durante os processos criativos, nada mais coerente que considerar esse aspecto também do docente significando a escola, as relações desse ambiente e a elaboração das aulas.

Segundo Gambini (2000), ao referenciar o trabalho com sonhos das crianças que aqui amplio para as imagens oníricas do docente, “trabalhar com os sonhos é o melhor alimento para o imaginário, é o instrumento por excelência para se reconhecer e validar o imaginário” (p. 116). Se o docente valida esse imaginário em sua vida, será capaz de dar a importância necessária ao imaginário e à criação de seus alunos.

Bachelard (1997), referindo-se ao sonho e ao devaneio, trata de uma imaginação material, ou seja, uma imaginação pautada em um dos quatro elementos naturais – terra, fogo, ar e água – apresentando, a cada elemento, especificidades intrínsecas ao imaginar. Segundo o autor “mais ainda que os pensamentos claros e as imagens conscientes, os sonhos estão sob a dependência dos quatro elementos fundamentais” (p. 4).

Ainda, afirma que “o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, é a soma de suas impressões singulares. Assim se criam em nós *mistérios familiares*, que se designam em *raros símbolos*” (Idem, p. 8). No caso das imagens oníricas, que aqui serão descritas, o caminho das águas – violentas, contidas ou calmas – guiaram minha iniciação à docência e a simbolização da escola nas minhas impressões singulares diante das relações afetivas que se originaram nesse espaço.

2.4 O CAMINHO DAS ÁGUAS

Eu sou aquele navio no mar, sem rumo e sem dom
Tenho a miragem do porto pra reconfortar meu sono
E flutuar sobre as águas da maré do abandono

Ê lá no mar, eu vi uma maravilha
Vi o rosto de uma ilha numa noite de luar
Ê tal luar lumiou o meu navio
Quem vai lá no mar bravio
Não sabe o que vai achar

LENINE

O poeta mais profundo encontra a água viva, água que renasce em si, a água que não muda, a água que marca com seu signo indelével as suas imagens, a água que é um órgão do mundo, um alimento dos fenômenos corredios, o elemento vegetante, o elemento lustrante, o corpo das lágrimas.

GASTON BACHELARD

SONHO I

O MAR COMO CAMPO DE BATALHA

Encontro-me dentro do mar nadando na tentativa de alcançar a praia. O céu está carregado de nuvens negras e as luzes dos raios são refletidas na água escura. Nado insistentemente, mas pareço não me mover consideravelmente. A minha volta, há inúmeros surfistas que aproveitam o mar tempestuoso para deslizar nas grandes ondas. Receio ser atingida por suas imensas pranchas que se movem velozmente. Nadar, nessas condições, é difícil e penoso: o corpo começa a apresentar sinais de cansaço e a mente põe-se a sentir o desânimo de não conseguir. Continuo insistente. Crianças passam por mim nadando com facilidade e atingem a praia, aparentemente sem muito esforço. A frustração é a sensação principal, o medo a acompanha.⁴⁰

Durante o primeiro ano lecionando sou tomada pelo sonho descrito acima. Percebo hoje que esse sonho se constitui uma representação onírica da minha iniciação na docência, das relações que começo a estabelecer na escola, a maneira de lidar com as demandas de mim esperadas, mas acima de tudo, simboliza meu estado emocional nesse momento.

Esse período inicial foi marcado pela angústia, pela crise e pelo constante questionamento pessoal, perguntando-me se realmente queria estar nesse espaço profissional e o que a docência poderia significar para mim. As inúmeras demandas que recaem sobre o professor (notas,

⁴⁰ Narrativa de sonho pessoal retirada dos meus cadernos de anotações. Sonho ocorrido em 2008, primeiro ano lecionando na escola.

reuniões, documentações burocráticas, relatórios, etc.); o descrédito projetado no profissional iniciante, ainda inexperiente, considerado sonhador e idealista; a desvalorização da arte no espaço escolar como menor ou menos importante que a alfabetização, somados às problemáticas da comunidade, que permeiam as relações na escola, formavam o contexto profissional no qual me inseria.

No entanto, o ponto principal da minha angústia, naquele momento que iniciei a docência, era a cobrança (da instituição e pessoal) de conquistar a organização dos estudantes durante minhas aulas. Era nítido o caos que se instaurava quando a professora da sala, em geral mais experiente ou mais rígida e autoritária que eu, se retirava e possibilitava a minha entrada para a aula de arte.

Minha inexperiência e o pouco tempo de convívio com a turma faziam desse momento a principal válvula de escape para o corpo, para a voz e para a expressão das crianças, mas isso se dava de maneira desorganizada e confusa. Os alunos não compreendiam as propostas e solicitações, eu não era ouvida e muito pouco se produzia ou se construía durante minhas aulas.

Eu aumentava, gradativamente, o tom da voz para ser ouvida e implorava pela atenção dos estudantes, resultando em diversas crises de afonia manifestas nesse período. Sentia-me violentando e violentada, ao mesmo tempo. Mas a pior sensação que me tomava se originava no cruzamento com os olhares dos outros profissionais que reafirmavam minha inexperiência. Retornava para casa, ao cair da tarde frustrada e derrotada. Nesse instante a escola adquiriu, para mim, um sentido de campo de batalha.

Batalha essa, travada na tentativa de provar, todos os dias, minha competência profissional, desdobrando-me para conseguir realizar todas as funções a mim atribuídas; para desenvolver uma didática e uma linguagem lúdica, acessível e interessante para as crianças a fim de ser ouvida; no esforço de arriscar-me em experimentações, juntamente com os alunos, sem recear abrir a porta ou utilizar a área externa da escola e ser julgada como inexperiente pelos outros profissionais diante da classe dispersa e caótica.

Todos esses desafios mergulhavam meu cotidiano profissional em uma intensa sensação de medo: medo de não conseguir, de desistir, de perder a batalha. Muitas vezes me surpreendi frente à sala de aula: crianças dispersas, muito barulho e nenhuma chance de ser ouvida e, como se pudesse deixar o meu corpo, me observava de outro ângulo da sala e implorava a mim mesma

para desistir. Controlando uma intensa vontade de chorar frente à turma, me perguntei, diversas vezes, o que me fazia estar ali.

Segundo Bachelard (1997, p. 172), meter-se ao mar é realizar “um salto no desconhecido”, salto esse capaz de nos reavivar, mas que pode refletir uma iniciação perigosa e hostil:

Na água, a vitória é mais rara, mais perigosa, mais meritória que no vento. O nadador conquista um elemento mais estranho à sua natureza. O jovem nadador é um herói precoce. E que verdadeiro nadador não foi antes um jovem nadador? Os primeiros exercícios do nado ensejam um medo superado. (Idem, p. 169)

Aproveito-me da questão colocada pelo autor para perguntar: o verdadeiro e experiente professor não foi um jovem professor? Assim, para o nadador iniciante, cada investida sobre as águas manifesta a superação de um medo e para o docente iniciante na escola arriscar-se nesse desconhecido mar demonstra sua vontade de enfrentá-lo e vencer. Segundo o autor, as águas, quando se apresentam violentas revelam seu caráter masculino. Diferente das águas calmas e femininas, representam um desafio a ser enfrentado pelo nadador iniciante:

A princípio, em sua violência, a água assume uma cólera específica, ou seja, a água recebe facilmente todas as características psicológicas de um *tipo de cólera*. Essa cólera, o homem se gaba rapidamente de domá-la. Por isso, a água violenta é logo em seguida a água que violentamos. Um duelo de maldade tem início entre o homem e as ondas. A água assume um rancor, muda de sexo. Tornando-se má, torna-se masculina. Eis, de um modo novo, a conquista de uma dualidade inserida no elemento, novo signo do valor original de um elemento da imaginação material! (Idem, p. 16)

Inserida nesse mar tenebroso e agitado, esse período foi marcado por uma constante instabilidade emocional. Deparei-me em certa ocasião com um aluno convulsionando devido ao agravamento de problemas saúde, relativamente simples, ocasionados pela higiene precária. Presenciei o atropelamento próximo a escola, devido à falta de calçadas, à imprudências de motoristas não habilitados e ao alto número de crianças que passam o dia sozinhas nas ruas do bairro. Na escola auxiliamos a socorrer um menino que se acidentou no morro cortando-se gravemente nos destroços do *out-door* de propaganda política da última campanha eleitoral. Ouvi

diversas vezes famílias recorrendo à escola, pedindo auxílio devido a um emprego perdido, ao provedor da casa encarcerado, morto, ou ferido em acidentes de trabalho, ou, ainda pela casa que fora levada pelas chuvas.

Durante as aulas testemunhei crianças, ainda muito pequenas, agredindo colegas por motivos corriqueiros, denunciando em suas falas, seus gestos e ações, a violência doméstica muitas vezes realizada pelos próprios pais. Apoiada nas atitudes das crianças, suspeitei ou ouvi relatos detalhados vindos dos próprios alunos de situações de abuso sexual, casos de negligência e abandono familiar que os levam aos abrigos sob a guarda do Conselho Tutelar.

Esse contexto passou a fazer parte do meu cotidiano profissional e, o caminho de volta para casa, assim como as conversas que apresentavam a temática escolar eram sempre regados por angustiadas lágrimas. Apesar de sempre estudar em escolas públicas durante toda minha educação básica, o contexto econômico e social do Jardim Satélite Iris I é totalmente diferente da comunidade na qual morei e estudei, onde os casos de violência, extrema pobreza e negligência eram muito raros ou apresentavam menor gravidade e evidência.

No decorrer do segundo ano lecionando fui me familiarizando com essas situações e aprendendo a mediar os conflitos em sala de aula. Convivendo com o universo infantil, fui reaprendendo sua linguagem e descobrindo artifícios que me auxiliassem a obter a atenção das crianças.

Nesse período fantoches, bonecos e personagens são trazidos para a sala de aula a fim de me auxiliar na realização de tarefas simples, mas que para mim, como iniciante, demandavam um tempo desproporcionalmente grande, como durante a realização do preenchimento da lista de frequência dos alunos ou na apresentação de uma atividade a ser realizada por eles.

A angústia ainda persistia, mas o choque foi dando lugar ao meu envolvimento: queria entender o que era ser professora e como gostar de sê-lo. Precisava urgentemente encontrar algum momento de prazer em minha prática profissional, mergulhar nesse mar, aprender a nadar e poder chegar à praia juntamente com as crianças.

A cada encontro escolhemos um lugar
ao qual somos fiéis.
Prestamos atenção.
E, mergulhamos nele, descobrimos algo

que de imediato não pode ser visto...
(HOLM, in ALBANO; STRAZZACAPPA, 2011, p. 13)

Refletindo sobre minha relação com o oceano, lembrei-me que fui à praia, pela primeira vez, aos dois anos de idade. Relatos de minha mãe descrevem que, em determinado momento, ela foi surpreendida por mim, furtivamente correndo em direção ao mar e investindo-me sobre suas águas. Ondas, relativamente grandes se comparadas ao tamanho de uma criança de dois anos, me derrubaram e extremamente mareada fui retirada da água por ela, o que impediu que eu ingerisse maior quantidade do líquido salgado. Amuada na toalha sob a sombra do guarda-sol, dormi o resto do dia. Não tenho lembranças desse episódio. Da praia, lembro-me apenas da areia. Quem sabe o trauma de ser atordoada pelas ondas me fez apreciar, durante toda a infância, a segurança da terra, evitando inclusive, ascender-me pelas árvores, preferindo as brincadeiras rasteiras.

No entanto, era difícil convencer-me a sair de uma piscina, deixar uma brincadeira com mangueiras de água, ou mesmo abandonar a água corrente sob a qual me enfiei, juntamente com meu primo, dentro do tanque de lavar roupas da minha avó. O mar, fui rever tardiamente, como Bachelar⁴¹, duas décadas depois, aos vinte anos. Apaixonei-me, pela imensidão e pelo desafio das ondas. Nesse novo encontro, percebi que poderia ser o momento propício de desprender-me do chão, seguro, firme, e ora deixar-me levar pela vontade própria e vivacidade do mar, ora lutar com ele e retornar à praia.

E assim como o mar que aqui simboliza o espaço escolar, descrito em sonho, joguei-me nas águas de corpo inteiro, apesar do medo da imensidão que se apresentava, pois “o apelo da água exige de certa forma uma doação total, uma doação íntima. A água quer um habitante. Ela chama como uma pátria. Ver a água é querer estar nela.” (BACHELARD, 1997, p. 171)

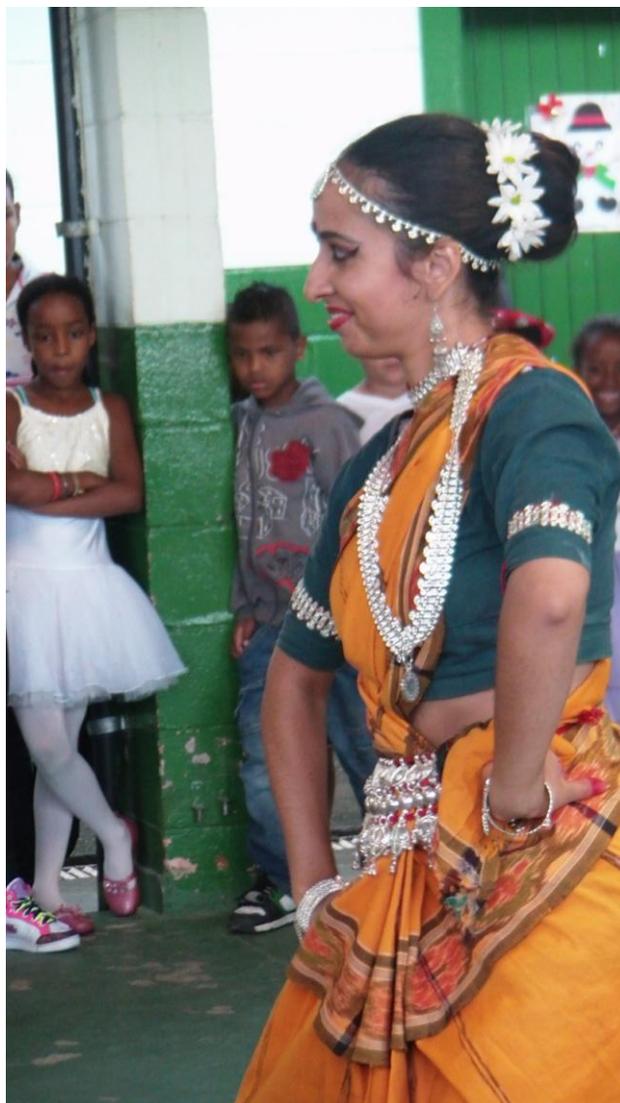
Buscando significar o espaço escolar para mim, apreender a docência e compreender a comunidade que ali se apresentava, procuro me envolver em tudo que é proporcionado pela escola: trabalhos voluntários, eventos, projetos, reunião com outras instituições do bairro, visitas familiares e oficinas no contraturno escolar.

⁴¹ “Tinha quase trinta anos quando vi o Oceano pela primeira vez.” (BACHELARD, 1997, p. 8).

É relevante frisar que esse envolvimento foi de extrema importância para compreender e me aproximar da comunidade e das relações afetivas e autônomas dos alunos, mas que essa doação íntima só foi possível, pois eu não tinha um contexto familiar que demandasse minha preocupação, sendo essa uma situação diferenciada em relação aos meus colegas de trabalho. Nesse momento meu envolvimento maior era com a escola.

Os projetos e os passeios, em especial, tornaram-se vivências singulares para mim, pois proporcionavam momentos fora da sala de aula onde sentia imenso prazer em estar com as crianças e partilhar das experiências possibilitadas por outros ambientes extra-escolares. Nesses espaços e vivências fui percebendo o intenso envolvimento das crianças com o conhecimento construído a partir da experiência e, principalmente, da experiência artística.

Ao auxiliar na realização do Sarau Literário⁴², que ocorre anualmente na escola, convidei Raquel Ciorli, uma amiga que praticava dança indiana, para apresentar-se para as crianças do período matutino e vespertino. Diante do aceite de Raquel, uma dúvida se plantou em mim: como as crianças receberiam a dança indiana? Eles respeitariam a sutileza dos movimentos,



⁴² O Sarau Literário se constitui em um evento organizado pela escola há cinco anos para a valorização da apreciação literária e artística. Nesse dia, as crianças não tem aulas regulares, ficam livres para efetuar as atividades que escolherem. Oficinas, apresentações artísticas, leituras coletivas e individuais, contação de histórias fazem parte das atividades oferecidas.

silenciariam ou tudo poderia se transformar em um grande caos?

Preparei minha amiga para todas as reações possíveis, mas a surpresa foi minha ao testemunhar uma cena arrepiante: observando aflita a dançarina caminhar, sonorizando seus guizos presos ao tornozelo, para posicionar-se em meio ao pátio, presenciei 300 crianças silenciadas pela dança e uma explosão de euforia que sucedeu o último passo, a última posição e a última nota musical. Percebi naquele instante o poder da experiência na aprendizagem. Não era possível negar que aquela dança estava carregada de conhecimento e um conhecimento que se agregou ao prazer e ao despertar de inúmeras sensações e sentimentos.

Esses momentos fora da sala de aula e, algumas vezes, fora do ambiente escolar se tornaram para mim períodos de respiro e descanso na minha travessia nesse tenebroso mar. Constituíram-se em tréguas na batalha escolar: vivenciava momentos prazerosos e afetivos com meus alunos. A ordem era estabelecida a fim de manter a segurança de todos, o conhecimento era partilhado, informações eram acessadas, mas, diferente da sala de aula, nesses momentos tinha o prazer, possibilitavam a flexibilidade do tempo, permitiam o corpo relaxado, o corpo em movimento e o corpo subjetivo.

Como levar essas sensações para sala de aula?

SONHO II

A CONTENÇÃO DAS ÁGUAS VIOLENTAS

Estou nadando em um canal de água escura. Paredes de cimento contém a água marinha próximo à costa, formando um estreito e comprido canal. A contenção me isola do vento tempestivo que movimentava as águas externas às altas paredes. A água é calma. Nado devagar e o movimento, embora tranquilo, é ritmado. Apesar da estabilidade proporcionada pela proteção das paredes e pela solidão, a impossibilidade de nitidez, pela coloração da água escura que remete a sujeira, proporcionava certa aflição em nadar sem poder observar o que poderia estar logo abaixo⁴³.

⁴³ Narrativa de sonhos pessoais retiradas dos meus cadernos de anotações. Sonho ocorrido entre o segundo e terceiro ano lecionando.

Nos anos que vão sucedendo o meu desenvolvimento como professora no ambiente escolar, os sonhos vão me tomando um a um e desenham, por meio de imagens, meu processo de identificação com a docência.

Durante o segundo e o terceiro anos lecionando, na briga contra o mar tempestivo, foram o entendimento e o conhecimento da comunidade ao entorno que se transformaram na minha apropriação do ambiente escolar e das relações ali reproduzidas. A aproximação com a comunidade me trouxe a compreensão das situações de violência, carência ou impulsividade emocional que meus alunos apresentavam durante as aulas. Compreender foi imprescindível para que eu encontrasse maneiras de mediar os conflitos, os sofrimentos e os desentendimentos em sala.

As emoções e as reações geradas no convívio escolar são as águas com as quais começo a me familiarizar e a dominar. O conhecimento do contexto econômico, social e cultural e, principalmente, o convívio com a população do bairro por meio dos projetos e ações extraescolares consolidam minhas condições emocionais que, como paredes, começam a me proteger da instabilidade do mar tempestivo que golpeia os muros da escola com suas grandes ondas.

Com os projetos, passeios e atividades extracurriculares começo a me encontrar com momentos de entusiasmo, bem-estar e afetividade relacionando-me com as crianças. Essas sensações começam a ser levadas para a sala de aula. Como minha participação era integral em todos os eventos da escola, as crianças passam a me reconhecer no papel de alguém que se interessa não apenas pela história de cada aluno, mas que ajuda a proporcionar atividades diferenciadas nesse espaço tão carente de estímulos artísticos, entretenimento, entre outros.

Nesse momento, a sala de aula agrega no mesmo espaço o campo de batalha e o amparo, a proteção construída por meio da expressão artística. Abaixo, a reflexão de Albano remete-se ao ateliê do artista, mas a própria autora amplia essa concepção para o ateliê que acolhe as aulas de arte na escola. Na escola Rosina, não possuímos o espaço físico do ateliê, mas durante as aulas de arte, busco a alteração do espaço da sala de aula para que minimamente esse ambiente de criação seja experienciado pelas crianças.

Refúgio ou campo de batalha ao mesmo tempo, onde o artista se recolhe e se enfrenta, confrontando os deuses e os demônios da criação, o atelier é o espaço do encontro. Encontro consigo mesmo, com os próprios desígnios, com a linguagem, o atelier é também um lugar de encontro com o outro, a possibilidade de troca, porque tão habitado de fantasia é também o retrato espacial do artista onde pode repartir sua obra com os visitantes sem a interferência artificial da galeria. O ateliê é o artista exposto, onde o diálogo com outro é possível a partir da mais profunda intimidade. (ALBANO, in PACHECO, 1991, p. 162)

A observação atenta à atuação de outros colegas de trabalho, competentes, envolvidos e, principalmente respeitosos e carinhosos com as crianças, foi imprescindível para a compreensão de como lidar com algumas situações conflituosas em sala de aula, assim como para aprender as maneiras de me colocar didaticamente aos estudantes.

Alguns acordos foram realizados, organizações foram combinadas e a aula de arte já não se constituía cotidianamente um mar caótico. Minhas angústias, ainda existentes, se espaçaram e as lágrimas tornaram-se mais raras. Nesse período, passo a ser ouvida em minhas propostas tanto pelas crianças como pelos outros profissionais da escola. Passei a assumir diversas funções diferenciadas: diretora executiva da APM (Associação de Pais e Mestres), parte do grupo articulador do projeto *Novas Atitudes.Com*, coordenadora e oficinaira do Programa Mais Educação.

Contudo, nesse momento, ainda não havia me apropriado totalmente do meu papel como professora de arte. Ainda não tinha clareza do que ensinar durante as tardes que passava com as crianças. Comecei a apresentar atividades que priorizassem uma técnica artística específica (desenho, pintura, colagem, etc.) ou que partissem da apreciação de obras de artistas diferenciados, mas, seguindo essa lógica, eu me colocava na posição de propositora de atividades que, muitas vezes, eram desinteressantes aos alunos e não instigavam o desejo de criar.

Posteriormente, na tentativa de estimular a expressão espontânea, arrisquei-me, durante as aulas, a disponibilizar novos materiais ou a utilizar os espaços pouco visitados pelas crianças como a área externa da escola, desfrutada apenas durante as aulas de Educação Física. No entanto, minha falta de preparo e experiência tornava a proposta aberta demais, resultando em

confusão de estímulos, na perda de foco e na euforia descontrolada dos alunos excessivamente expostos a essas novidades.

Aulas como essas culminavam em um grande esgotamento, em um cansaço físico e emocional, como se toda minha energia fosse consumida no ambiente da escola. Às vezes me sentia exausta ainda no meio do período, demonstrando meu cansaço aos alunos. Percebia as crianças desestimuladas e desinteressadas pelas propostas pouco significativas, ou excessivamente abertas, e, algumas vezes, ouvia um lamento vindo dos pequenos: *queria estar na minha casa fazendo outra coisa*. E eu, tristemente, não o repreendia, pois, nesses momentos desejava o mesmo.

Eu acreditava, como professora iniciante, que apenas eu apresentava esse desejo em segredo, mas ao adentrar na sala dos professores e flagrar os desabafos de outros colegas de trabalho, percebi que o descontentamento profissional era generalizado. Ao ver o filme *Mr. Holland: um adorável professor* me ative a uma cena onde o personagem principal, Holland – um músico que, na busca pela subsistência familiar aceita dar aulas – frustrado declara a sua esposa “*Iris, esse trabalho vai ser pior do que eu pensava. Quando eu estava no colégio queria estar em outro lugar. Qualquer lugar! Nunca pensei que os professores pudessem querer o mesmo.*”⁴⁴

Assim, o conteúdo e o ambiente proporcionado durante as minhas aulas são o tema da minha reflexão nesse momento e se constituem na escuridão da água em que me proponho a nadar, ainda não há clareza. Buscava um entendimento da arte a ser ensinada na escola que assegurasse às crianças um lugar de acolhimento da sua expressão, que motivasse a construção do conhecimento e a participação das atividades, não como uma obrigação desestimulante.

Queria possibilitar às crianças as mesmas sensações de prazer que eu sentia ao me expressar artisticamente. Ansiava que nosso encontro também contemplasse – além do pensamento, função tão valorizada no ambiente escolar – os sentimentos, o corpo, os movimentos, os sons, os cheiros e o desejo de criar.

Retornei à teoria, observei aulas, busquei contatos e relatos de experiência educacionais criativas. Comecei a colecionar materiais diversos: fui a exposições, busquei filmes, livros,

⁴⁴ HEREK, Stephen, *Mr. Holland: um adorável professor (Mr. Holland)*. Produzido por CORT, R. e FIELD, T. e NOLIN, M. Direção de Stephen Herek. EUA, 1995, DVD, 140 min., colorido.

músicas, nem sempre voltados, necessariamente, ao público infantil, mas partindo do pressuposto que me suscitasse uma possibilidade imagética.

Nesse período, iniciei a experimentação de alguns desses estímulos em sala de aula, obtendo, em alguns momentos bons resultados, assim como aulas que definitivamente não deram certo. Procurei romper com a rotina, transformei os espaços da escola em cenários de histórias por mim contadas e fui escarafunchando possibilidades criativas dentro do ambiente escolar utilizando materiais e objetos simples e acessíveis (giz de cera, giz de lousa, roupas, barbantes, papelão, folhas de papel sulfite, etc). Perdi o medo de improvisar ou mudar aquilo que havia planejado de acordo com a demanda da classe.

Nesse processo, experiências interessantes começaram a desabrochar e a arte, timidamente no início, começou a transbordar pelos limites da sala de aula sem receio da desaprovação. Fui conquistando meu espaço de trabalho e valorizando a arte nesse ambiente.

Logo, minhas aulas começaram a escapular pelas portas, janelas, frestas da parede, correram pelo pátio e se encontraram com pequenas referências naturais que ainda são preservadas dentro da escola (singelos canteiros de plantas e as duas únicas árvores que ainda compõe a área externa). Explorando outros espaços, a expressão artística realizada durante as aulas de arte passa a deixar vestígios de sua produção a ser percebida, vista e apreciada pelos outros funcionários, professores, estudantes e familiares que frequentavam a escola. Todos podiam ver o que estávamos fazendo e a produção passou a ser intensa.

A materialidade da água, segundo Bachelard (1997), quando assume o caráter masculino, se transmuta em cólera que golpeia e oprime o nadador, este precisa brigar com as ondas do tempestivo mar. Essa mesma água, dominada e vencida pelo homem se acalma. A água serena assume caráter feminino e, no papel maternal, oferece-se como leite que alimenta a vida primordial. A mesma materialidade da água que antes violentava, transmutada simbolicamente, agora é capaz de alimentar a vida. Segundo o autor “a imagem do leite sustenta as imagens, mais conscientes, das águas [...] Poderíamos dizer que, para a imaginação material, a água, como o leite, é um alimento completo” (p. 122).

Fortalecendo-me emocionalmente, protejo-me. Conhecendo as origens da violência e da carência que marca a comunidade escolar, simbolizadas pelas águas turbulentas, passo a

ressignificar esse contexto social criativamente e essas águas se transformam em matéria prima para a criação.

Foi perto da água e de suas flores que melhor compreendi ser o devaneio um universo em emanção. Um alento odorante ao rio que se evola das coisas pela mediação de um sonhador. Se quero estudar a vida das imagens da água, preciso portanto, devolver ao rio e às fontes de minha terra seu papel principal. (idem, p. 8)

Mais experiente, busquei instaurar um ambiente acolhedor às individualidades e procurei criar um ambiente seguro também para as crianças onde, protegidas pela imaginação, essas pudessem ressignificar sua condição social, econômica e emocional por meio da expressão artística.

Nesse momento, apresento em minhas aulas estímulos imagéticos iniciais variados e, a partir desses, as possibilidades de criação das crianças são ampliadas. O momento de apresentação desse estímulo se constitui como um ponto de partida, um momento de encontro entre professor e alunos. Durante a expressão da proposta passo a oferecer diversos materiais e linguagens expressivas, expor obras relevantes à temática, exibir filmes e apreciar músicas, contatar a área externa ou natural da escola. Esse cenário torna a atividade mais flexível e suscetível a mudanças a partir do que é apresentado pelos alunos e não implica que ocorra uma perda do foco da proposta, como ocorria inicialmente.

Esse período foi marcado pela reflexão acerca de minhas aulas e, principalmente, sobre as atividades que se destacavam pela mobilização das crianças ao criar. Esse momento, como a primavera que sucede um longo inverno, foi marcado pelo florescimento expansivo da produção das crianças nas aulas de arte e, também da minha, estimulada pela expressão dos meus alunos.

A reflexão acerca da minha prática na escola originou a pergunta que norteou meu ingresso no mestrado. No início dessa pesquisa, começo a realizar a análise dos registros das minhas aulas procurando compreender meu conceito da arte e seu ensino e, nesse momento, sou tomada pelo último sonho dessa série:

SONHO III

A FERTILIDADE DA ÁGUA E DA ARTE

Em uma bela paisagem do Rio de Janeiro, eu, juntamente com uma amiga, cruzava uma rústica ponte adornada por desenhos esculpidos nas placas de madeira, firmadas por cordas caprichosamente trançadas, nas quais caminhávamos. Realizávamos a travessia de um lindo e cristalino lago de água salgada. A mata que emoldurava o lago era diversificada e o sol irradiava a variação de cores das plantas e dos pássaros que ali sobrevoavam. Folhas gigantes, cor de laranja, cor de rosa, roxas e em diversos tons de verde, pousavam sobre a superfície ao deixar os galhos das árvores e flutuavam delicadamente sobre as águas. O lago, transbordante como estava, ultrapassava o nível da ponte e tocava nossos pés, vestidos apenas com chinelos, trazendo a nosso encontro pequeninas flores coloridas. Ao cruzar a ponte fomos surpreendidas por um grupo de chorinho que, sentado sobre grandes trocos de madeira, tocava para uma pequena plateia acolhida pela sombra das árvores. Ao lado direito, uma trilha calçada por quadrados ornamentados de cerâmica levava a uma exposição de esculturas em argila no coração da floresta.⁴⁵

Este sonho constitui, segundo essa interpretação, uma imagem simbólica dessa pesquisa acerca de experiências vivenciadas em meu percurso como professora e artista. Ao considerar esse processo, a ponte do sonho representa uma ligação, uma travessia por mim realizada.

Considerando que esse trabalho culminou em um percurso de autoconhecimento, a ponte representa o meu interesse em relação ao inconsciente e se constitui como a ligação, o ponto em comum entre esse e a consciência. A ponte, que cruza as águas, agora mais tranquilas e cristalinas, é rústica – confeccionada com largas tábuas de madeira e cordas trançadas – e, apesar de movimentar-se apresentando certa flexibilidade devido à sua construção, é segura.

Caminhar sobre as águas não me transmite a mesma hesitação que sentia nos dois primeiros sonhos. Depois de seis anos lecionando, oito anos passando por terapia e realizando

⁴⁵ Narrativa de sonhos pessoais retiradas dos meus cadernos de anotações. Sonho ocorrido em agosto de 2012 durante o desenvolvimento do presente texto.

essa pesquisa que considera também meu inconsciente, sinto-me familiarizada com as águas profundas que apresentam aspectos desconhecidos. No caso desse sonho, apesar das águas cristalinas, bastam alguns metros de profundidade para que não seja possível enxergar o que se esconde no interior dessa lagoa.

A ponte também pode ser considerada, aqui, como um entrelugar⁴⁶ que, além de realizar uma ligação entre um lado e outro, ainda possibilita um estado de suspensão. Eu procurava, dentro do ambiente escolar, um entrelugar que possibilitasse a ligação de aspectos que, em geral, encontram-se dissociados na educação tradicional (emoção/razão, inconsciente/consciente, corpo/mente).

Pensar nos lugares do corpo e da arte na vida humana leva-nos, inescapavelmente, aos *entrelugares*, aos desvãos, aos esconderijos onde inexplicável, poeticamente, também se faz presente... Coloca-nos numa posição onde não estamos nem lá nem cá, desafiando nosso desejo de encontrar refúgio seguro. (STRAZZACAPPA; ALBANO; AYOUB, 2010, p.15)

Quando iniciei a carreira de docente como professora e a sala de aula se constituía em um campo de batalha, os passeios, as atividades extraclases e os projetos possibilitavam momentos agradáveis com as crianças, suspendendo-me dentro de um contexto profissional emocionalmente carregado. Aos poucos fui aprendendo a criar esse ambiente em sala de aula, ressignificando os espaços, as relações, o contexto social e econômico das crianças, assim como o conhecimento, fazendo desse ambiente uma espécie de refúgio que possibilita a vivência do corpo e da arte. Segundo Freitas “o campo constelado é por mim vivido ora como um árido campo de batalha, ora como um campo de semeadura e colheita” (1990, p.79).

Por fim, a ponte pode representar, nesse sonho, a relação afetiva que se estabelece entre a professora e seus alunos e entre esses e a arte. Como a ponte do sonho, esse convívio permite banhar-se levemente pelas águas inconscientes que podem trazer flores coloridas capazes de enriquecer o processo de criação. Em sala de aula, considerar o diálogo inconsciente que ocorre

⁴⁶ Referenciar como sendo um termo usado pelo grupo de pesquisa que cedia essa pesquisa, Laborarte (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação), após a realização do Seminário Entrelugares do Corpo e da Arte, ocorrido em 2010, na Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, organizado pelo mesmo grupo referenciado.

entre professora e seus alunos, acolhendo processos intuitivos capazes de reestruturar as propostas das aulas significando-as para alunos e professora, potencializa a expressão.

No meu sonho, a arte não se apresenta no isolamento de um teatro, no rebuscamento de um concerto, ou na assepsia das paredes, descontaminadas de estímulos visuais, das galerias e museus. Ao analisar minhas experiências na escola no decorrer dessa pesquisa, a reflexão acerca do meu conceito de arte sempre se fez presente.

Nesse sonho, me deparo com a arte que quero levar para minhas aulas. Ao realizar a travessia da ponte, encontro-me com expressões artísticas que denotam para mim a simplicidade, o lazer, o prazer e a coletividade, no caso da música popular que contraria uma erudição técnica e, no caso da cerâmica, considerando o aspecto milenar dessa técnica e a materialidade simples utilizada em seu processo, advinda do solo, a argila. A sombra das árvores e o coração da floresta que acolhem essas manifestações artísticas me remetem à natureza primordial, a feminilidade da terra que como mãe permite em si a germinação da vida.

Estar em contato com a vivacidade e espontaneidade da criação infantil no ambiente escolar estimularam essa concepção da arte espontânea, simples e próxima à vida. A natureza que emoldura o lago e acolhe a arte nesse sonho, trasbordando a colorida variação da flora manifesta junto à água, simboliza a fertilidade dos processos de criação instaurados nesse período, seja na intensa produção das crianças durante as atividades de arte, assim como na vivacidade dos meus trabalhos artísticos que são inspirados pelo que ocorre em sala de aula.

Ao refletir sobre esse sonho realizando, concomitantemente, a análise das minhas aulas, encontro o que é arte para mim e passo a compreender melhor meus processos criativos em sala de aula, baseados nessa concepção. No entanto, ao adentrar a Bienal de Arte de São Paulo de 2012, uma frase ilustrou, de forma bonita e simples qual a arte que gostaria de ensinar:

A arte é o que torna a vida mais interessante do que a arte.

ROBERT FILLIOU

Em analogia a essa afirmação sobre a correlação entre vida e arte, utilizo, ainda, uma afirmação de Larossa (2002) que reflete sobre a transformação por meio da experiência educativa. Segundo o autor “a experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 26). Ou seja, para que ocorra a transformação pela experiência, é preciso que exista

uma correspondência entre que será aprendido/ensinado e as necessidades internas de cada um dos sujeitos da educação. Só é possível considerar uma educação como significativa se o conhecimento relacionar-se com a vida de alunos e de professores.



Pensando o ensino da arte sob o aspecto da transformação possibilitada pela experiência, como afirma Ostrower (1980), é coerente propor, nesse trabalho, a educação pela experiência nas aulas de arte.

Minha prática realizada hoje na escola apresenta uma mistura das águas descritas aqui: violentas, contidas e calmas, predominando ora uma, ora outra. No entanto, as águas femininas e maternas dão o tom das atividades mais mobilizadoras e criativas e irão banhar as narrativas das experiências que aqui escolhi para serem analisadas. Essas vivências escolares ilustram minha prática como docente, trazem à tona os símbolos que surgem durante essas aulas e dão sentido às correspondências que estabeleci entre essas experiências, meus repertórios artísticos, vivências anteriores (estágio) e, por fim, com minhas memórias de infância. Convido o leitor a experimentar um mergulho nas águas da escola por esse olhar de professora.



RUMO A EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo: é uma necessidade interna. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na identificação de suas potencialidades. No entanto, é só ao longo do viver que estas potencialidades se dão a conhecer. [...] Então é preciso viver para poder criar. Cabe repeti-lo: “não há atalhos para a vida” – e tampouco os há para a criação. Somente nos encontros com a vida, nas experiências concretas e nas conquistas de maturidade, poderemos saber quem é a pessoa e quais os reais contornos do seu potencial criador.

Leciono na mesma escola, com crianças de faixas etárias semelhantes, há seis anos e dentre todas as experiências vivenciadas nesse ambiente, apenas quatro foram eleitas para compor esse trabalho. *Varal de cores, A menina e a Feiticeira, Em busca de onde vivem os monstro e Retalho de quintal* constituem-se nas narrativas referentes a essas práticas mais relevantes.

E porque selecionei essas experiências e não outras?

Como a formiga que quase esmagada incitou meus processos de criação durante a experiência no estágio docente, um varal de cores se materializando em sala de aula, os medos e os monstros suscitados pelo ambiente escolar e o encontro com o quintal da minha infância são símbolos que, revelados durante as aulas, incendiaram a minha fantasia, impulsionaram minha imaginação, e me fizeram criar.

Elaborei atividades para as aulas de arte que proporcionaram essas mesmas sensações nas crianças e nos ligaram afetivamente. Esses símbolos tornaram a escola e a docência plenas de sentido para mim. Consequentemente, essas vivências adquiriram sentido para as crianças.

As atividades selecionadas para essa análise se diferenciam das práticas cotidianas na escola e é importante ressaltar que essas experiências não ocorrem todos os dias. Há momento em que as propostas não acontecem, que a aula não flui, que as crianças e eu como docente nos encontramos em um caos de desentendimentos e desencontros.

No entanto, tudo que ocorre no contato com as crianças compõe o processo que culmina nessas experiências mais marcantes. Inclusive, muitas vezes, os momentos de crise revelam o símbolo mobilizador e as problemáticas são solucionadas criativamente. Todas as vivências aqui relatadas apresentam um caráter desafiador que motivou minha criatividade, a fim de elaborar as

aulas para que essas desafiassem, estimulassem e envolvessem os alunos em sua própria expressão.

O caráter afetivo se constitui em outra característica recorrente nas narrativas que se seguirão. Percebido no modo como os corpos se relacionam, nas falas e nas produções das crianças, demonstram o envolvimento dos alunos em relação à docente, à atividade proposta ou aos próprios colegas de sala.

A surpresa, o contato com o inesperado, os acasos catalisadores da criação são outros aspectos que essas aulas apresentaram. Algumas características, eventos, situações ultrapassaram os objetivos almejados durante o planejamento das atividades. A produção, as relações e os depoimentos das crianças durante as aulas trazem à tona aspectos inconscientes e emocionais, ou refletem seu cotidiano familiar, cultural, comunitário e econômico.

É importante frisar ainda que as aulas mais mobilizadoras possuem conexões com meu inconsciente. Os símbolos que apresento durante a exibição de um estímulo criativo para as crianças - seja ele uma história, um filme, uma performance – refletem meus aspectos emocionais e meu estado de ânimo em relação à escola e à docência, em cada momento desses seis anos lecionando.

Identifico, nesses símbolos e nas percepções acerca dessas vivências, minhas qualidades como docente. Mas também foi por meio desses que compreendi as situações que me colocam numa posição de vulnerabilidade, fragilidade ou instabilidade emocional. A importância de compreender as minhas limitações foi imensurável considerando o acolhimento das fragilidades do outro, no caso, meus alunos. A partir desse entendimento, passei a acolhê-los mais afetiva e respeitosamente. Quando isso ocorre, minha relação com as crianças começa a ganhar momentos de prazer.

Por fim, porque selecionar quatro experiências dentre tantas outras?

Considerando que como professora sou autora das minhas aulas, ao comparar a elaboração dessas – e o que é desenvolvido em sua execução – com o processo de criação artístico, é possível visualizar que, em cada uma das experiências, um conceito de criatividade ganha maior destaque. Além disso, cada aula analisada foi revelando uma faceta da minha

personalidade que, ao manifestar-se consciente, foi produzindo o retrato da professora que sou atualmente.

Durante a criação em artes visuais, o erro no manuseio do material, a rebarba não retirada, o inacabamento agregado ao trabalho final ou a macha de tinta que restou no chão são imagens que podem originar insights e acionar a imaginação. Essas imagens, geradas durante o processo de criação, podem acessar aspectos inconscientes, transparecer necessidades interiores e criar novas potencialidades expressivas. O mesmo fenômeno ocorre nas aulas que descreverei a seguir.

3.1 VARAL DE CORES

*A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamento com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu próprio modo de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*.*

ANTONIO NÓVOA

Desde o primeiro ano lecionando deparei-me com uma problemática na realização da produção artística das crianças: o material. A gestão da escola se dispõe a comprar materiais solicitados pelos docentes, mas a verba destinada para tal fim é insuficiente e possibilita apenas a compra de materiais básicos (papéis, cartolinas, tinta guache, cola, tesoura, etc.). Às vezes, é possível requisitar alguns materiais diferenciados como argila, tecido, fitas, entre outros, quando em pouca quantidade.

Considerando também o contexto socioeconômico do bairro, não é possível contar com a colaboração das famílias. Muitas vezes, as crianças vão pra escola sem o material mínimo: lápis, borracha, tesoura, cola, caderno, etc.

O governo estadual, por sua vez, fornece um *Kit Escolar*¹ que tem aumentado o número de itens anualmente, assim como a qualidade de alguns desses. O apontador, dos kits iniciais, por exemplo, redondo e de plástico frágil, quebrava na primeira semana de uso², assim como os lápis grafite para escrever e os lápis de cor, que rachavam ao serem apontados, inutilizando-os logo no início do ano³.

Sem contar que os kits, após serem entregues aos pais e levados para casa, muitas vezes não retornava para a sala de aula, ou voltavam sem identificação, o que facilita a perda dos itens por parte da criança.

Assim, o material a ser usado durante as aulas de arte passou a ser uma questão complexa para mim: além da disponibilidade, a falta de um espaço destinado à atividade artística, se não impossibilita, dificulta muito o uso de materiais que necessitam passar por processo de secagem (como escultura em argila, colagem ou pintura) ou ainda, inviabiliza o trabalho com técnicas que dependam de um longo processo, onde as produções das crianças precisam ser armazenadas.

Na tentativa de resolver essa questão, fui desenvolvendo estratégias que possibilitassem a disponibilidade do material, assim como sua adequação ao espaço das salas de aula: precisava encontrar uma solução que fosse fácil de transportar, montar e utilizar sem necessitar o armazenamento e secagem dos trabalhos.

Verificando os kits escolares encontrei uma solução. Com a devida autorização dos pais dos estudantes solicitada durante a entrega do material escolar, no início do meu segundo ano lecionando, retive as caixas de giz de cera na escola para a formação de um material coletivo a ser usado em sala de aula.

¹ O Kit Escolar da rede estadual referente ao Ciclo I do Ensino Fundamental contou, no ano de 2013, com 1 régua de trinta centímetros; 1 caixa de lápis de cor de doze cores; 6 lápis grafite nº 2; 2 lápis grafite nº 2 de resina termoplástica; 4 canetas esferográficas azul; 4 apontadores de lápis com depósito; 4 cadernos brochura de 96 folhas cada; 1 caderno de desenho de 96 folhas; 3 borrachas brancas; 3 tubos de cola branca; 1 caixa de giz de cera de 12 cores; 1 caixa de tinta guache de 12 cores. Disponível em: <http://materialescolar.fde.sp.gov.br/2013/>. Acesso em 05/11/2013.

² Os apontadores Kits atuais possuem melhor qualidade.

³ Os lápis apresentam, mesmo nos Kits atuais, a qualidade descrita. As características do giz de cera e da tinta guache variam anualmente: o giz pode apresentar coloração dessaturada, ou seja, que possui cor desbotada ou esbranquiçada e, no caso da tinta guache, essa pode vir excessivamente aguada.

Assim, montei um conjunto de materiais que acompanha as minhas aulas até hoje: 12 pequenos recipientes de plástico com tampa (ou seis potes com divisória ao meio), cada qual contendo cerca de 20 gizos, separados por cores. A separação, além de constituir-se na organização desse material, ajuda na não contaminação do giz por outras cores, resultante do atrito que ocorre no armazenamento e transporte. Conforme o giz vai se desgastando devido ao uso, vou substituindo por novos bastões de cera que foram armazenados no início do ano. Esse conjunto ainda conta com dois recipientes de plástico contendo cerca de 10 tubos de



cola branca e 10 tesouras cada, material esse adquirido pela escola ao princípio do ano letivo.

Esse simples material, além de resolver a questão da disposição de ferramentas expressivas ao alcance das crianças, ainda que mínimas, oferece autonomia aos estudantes que podem selecionar as cores, quantidades e equipamentos que irão utilizar, dentro de alguns limites anteriormente combinados, que garantem a organização, de acordo com a atividade proposta.

Essa solução também estimulou um senso de responsabilidade coletiva nas crianças na medida em que essas eram incentivadas a cuidar, respeitar e organizar o material ao final das aulas. Se alguma criança se descuida durante o uso, logo é alertada pelos outros colegas da turma e o que era uma questão individual passa a ser responsabilidade de todos. Assim, a função do professor ao cuidar e organizar a sala durante a aula se dilui e é parcialmente dividida com a turma. A utilização desse kit que elaborei se tornou um hábito nas aulas de arte.

No ano de 2010, quando apresentei esse material para algumas turmas de primeira série⁴, mais experiente e atentando-me mais as falas dos estudantes, percebi que muitas crianças não sabiam, ou apenas parcialmente, nomear as doze cores de giz dispostas para o uso. Atribui tal situação de aprendizagem ao fato de que nem todas as crianças atendidas pela escola Rosina realizaram a educação infantil⁵ e, ainda, considerando o contexto socioeconômico do bairro, as possibilidades de estímulo visual que, em geral, ocorre na primeira por meio de brinquedos, móveis, etc, são nitidamente reduzidas.

Nomear e conhecer os materiais utilizados durante a expressão artística se constitui uma expectativa de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental⁶. No entanto, saber nomear as cores é, antes disso, um conhecimento mínimo que não se restringe apenas a disciplina de arte e que pode comprometer outras atividades e a percepção do próprio aluno.

Neste dia, sai da sala pensando em uma atividade que pudesse contemplar essa temática. Perguntei para outros professores, consultei a biblioteca da escola, verifiquei referências na internet até que encontrei o livro *Bom Dia Todas as Cores* de Ruth Rocha⁷ e fui instigada pela história que, com sua narrativa, ia apresentando cores diversas de forma lúdica.

No entanto, a ilustração do livro me incomodou ao perceber características que se assemelham aos desenhos das animações veiculadas na mídia, aos quais as crianças são expostas diariamente: o desenho possui recursos gráficos simplificados (referência essa que me remete aos desenhos prontos de livros para colorir) e apresenta cores chapadas. As crianças estão muito expostas a esse padrão midiático e, no caso da comunidade escolar aqui descrita, a televisão é, muitas vezes, a única forma de entretenimento e acesso à produção cultural. Sobre a exclusividade dedicada à televisão por parte das crianças Pacheco (1991) afirma:

⁴ Considerar a nomenclatura anterior a legislação de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos.

⁵ A não frequência dos alunos do Jardim Satélite Iris I na Educação Infantil, se deve a diversos fatores. Dentre eles estão o difícil acesso às escolas; a escassez de instituições que atendam essa faixa etária, principalmente em período integral; a baixa escolaridade dos pais; a falta de um adulto que possa levar a criança à escola, pois às vezes é mais acessível deixar a criança com um vizinho, parente ou na casa de algumas mulheres que se oferecem para cuidar de um determinado número de crianças por um baixo custo. É importante frisar que esse contexto também se deve ao fato de que a Educação Infantil, no Brasil, ainda não apresenta caráter obrigatório.

⁶ Expectativas de aprendizagem para a disciplina de arte nos anos iniciais. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/arteanosiniciais/Apresenta%C3%A7%C3%A3o/tabid/2739/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em 22/12/2013.

⁷ ROCHA, R. *Bom dia todas as cores*. Editora: Quinteto Editorial, 1998.

Com a perda do espaço livre – o quintal, o jardim, a praça, a rua – e a oferta dos meios audiovisuais as nossas crianças substituíram, em parte, os jogos e brincadeiras [e] através dessa telinha, crianças e jovens ingressam num mundo misterioso de ação, fantasia, violência e terror.

Assim, impossibilitadas de fazer contato com o mundo real, as crianças passam das atividades de criação para as atividades de recepção do produto cultural que lhes é oferecido como objeto acabado. (p.11, grifo nosso)

Dessa forma, apresentar as imagens do livro às crianças não seria interessante considerando que a ampliação da percepção e do repertório visual e imagético também são expectativas de aprendizagem referentes à disciplina de arte. Como afirma Albano (in PACHECO, 1991), o ateliê na escola “deve proporcionar o abrigo seguro e ao mesmo tempo abrir as portas para o desconhecido, o inexplorado. Incitar a curiosidade e o desejo de arriscar, descobrir.” (p. 164).

Refletindo sobre como apresentar a história *Bom dia todas as cores* para as crianças, resolvi utilizar outros artifícios que não o livro. Para isso, primeiramente precisei memorizar a narrativa que descreve o passeio matinal diário de um pequeno camaleão – personagem principal da história – que, ao encontrar seus amigos durante sua caminhada pela floresta, era solicitado por esses para alterar sua cor, de acordo com a preferência pessoal de cada um.

Levei para a sala de aula, dentro de uma grande sacola de pano, roupas, chapéu, colar, tecidos coloridos e um rolo de barbante. Ao adentrar a sala, alterei a ordem da rotina diária e ao invés de começar a aula com o preenchimento da lista de frequência, como de costume, retirei o barbante da sacola e comecei a me movimentar silenciosamente.

Caminhando, busquei pontos onde o barbante pudesse ser amarrado (janelas, portas, armários e carteiras) atraindo o olhar curioso das crianças que, pouco a pouco foram silenciando e acompanhando meus movimentos pela sala. Após amarrar o barbante transpassando-o frente à lousa, comecei a tirar os materiais da sacola e depositá-los sobre a mesa. Algumas crianças começaram a se manifestar:

O que vamos fazer hoje professora? O que você está fazendo? Para que vamos usar esse barbante? O que é isso? São roupas?

Ao terminar de montar o ambiente no qual trabalharíamos àquela tarde, iniciei a apresentação do que estava para acontecer: *hoje eu vou contar uma história, uma história que fala das cores.* Um estado de euforia e curiosidade foi instaurado em meio às crianças.



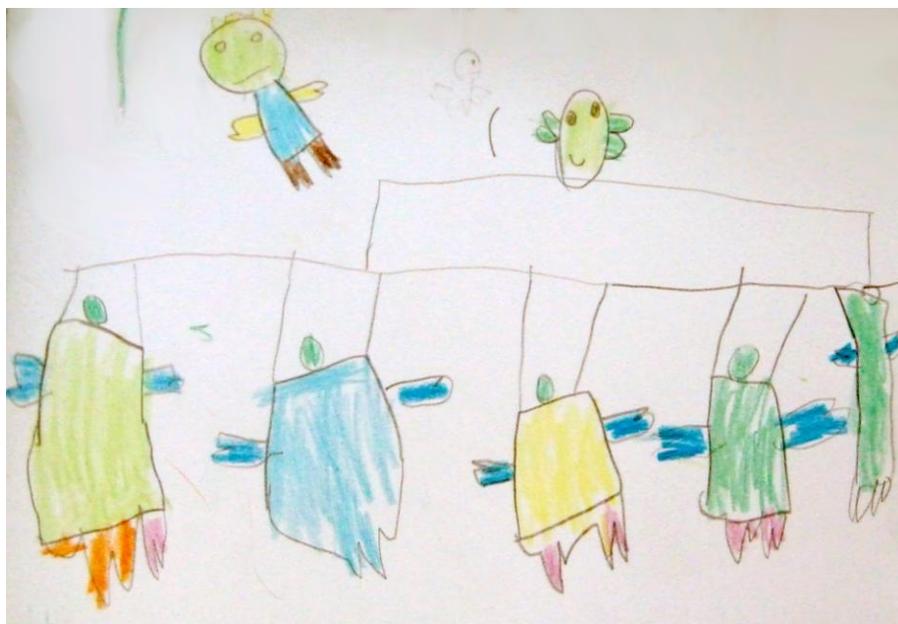
Para destacar a alteração das cores durante a história, inseri meu corpo nessa narrativa. Utilizando uma roupa inteiramente preta, eu ia vestindo e despindo as blusas coloridas alternando-as de acordo com a mudança das cores do camaleão na história, pendurando as blusas que eram retiradas no barbante estendido no espaço da sala de aula.



Ao final da história, o barbante estava preenchido com tecidos coloridos de diversas texturas e, sem perceber, eu havia montado um varal de cores. Por fim, organizei uma mesa com as caixas de giz de cera frente à sala e propus às crianças apenas uma condição ao desenho que iriam realizar: que ele apresentasse as cores narradas na história.

Para acessar o giz as crianças deveriam passar por baixo do varal montado. No decorrer da aula e do desenvolvimento do desenho, ao passarem sob o varal, as crianças tocaram os tecidos, retiraram-nos do barbante e, às vezes, chegaram a vestir as blusas que ali estavam penduradas nomeando, ainda, as cores das roupas tocadas ou aproximando o giz dos tecidos para verificação das variações tonais.

A princípio, tive receio de que as crianças representassem literalmente a história ou ficassem presas à descrição da figura do camaleão. No entanto, o que impressionou dentre os desenhos realizados pelos alunos foi a variação temática, a diversidade de cores utilizadas, a ressignificação da imagem do varal inserido em múltiplos contextos e, principalmente, a representação do corpo humano – no caso, o meu, que foi utilizado como recurso para a narrativa – pendurado em um varal e reproduzido repetidas vezes.



Se a expectativa de aprendizagem, esperada naquele momento, se constituía em saber nomear as cores, essa nomenclatura poderia ser exposta verbalmente pela professora e decorada pelos alunos. Mas o que diferencia essa atividade, agregando sentido ao conhecimento?

O estímulo visual e sensorial da instalação de um “varal de cores”, somado a corporalidade da docente inserida na história, permitiram a instauração de uma nova situação na classe: a utilidade da lousa foi desconstruída ressignificando a sala de aula e criando um novo ambiente que mobilizou as sensações, os sentimentos, a racionalidade, o corpo em movimento, a imaginação e a criação de varais coloridos, florestas fantásticas, camaleões variados e professoras suspensas.



Se nesse momento, minhas aulas ainda ficavam restritas ao ambiente da classe, olhares curiosos, vindos de fora, se voltaram, nitidamente, para o que ocorria nas minhas aulas: *que loucura era aquela que você estava fazendo? Por que tinha um varal dentro da sua sala de aula? O que você pretendia com aquelas roupas todas?* Tudo que era construído ou produzido ali começou a chamar a atenção. Comumente, eu era questionada nos corredores da escola por outros professores, pelas agentes de serviço, pelos funcionários da secretária e pelas funcionárias responsáveis pela limpeza da escola: *Agda, o que você estava aprontando hoje com as crianças?*

Aproximando a elaboração de uma aula pelo docente ao processo da produção artística, podemos verificar uma ação criativa em comum. A partir da experiência descrita acima, gostaria de destacar a importância da seletividade, da escolha dentro da criação. Ao refletir sobre os processos de criação artística, Ostrower (2010) afirma que:

O ato criador não nos parece existir antes ou fora do ato intencional, nem haveria condições, fora da intencionalidade, de se avaliar situações novas ou buscar novas coerências. Em toda criação humana, no entanto, revelam-se certos critérios que foram elaborados pelo indivíduo através de escolhas e alternativas. (p. 11)

Durante a elaboração de uma aula, o docente precisa escolher os recursos expressivos, os estímulos e a forma de apresentá-los para as crianças. Para isso, segue uma intencionalidade que permeia essa escolha. No caso dessa experiência, escolhi a história do livro de Ruth Rocha, principalmente porque a sua narrativa trazia a temática das cores. Assim, eu solucionaria uma demanda das classes de primeira série em relação à nomenclatura das cores, ao tempo que almejava despertar a fantasia e o interesse por meio da contação da história.

Ostrower afirma, em relação à seletividade, que quando percebemos os estímulos a nossa volta, buscamos orientá-los dentro de uma coerência interna para que se tornem significativos para nós, ou seja, procuramos organizar o que é percebido dentro de uma seletividade interior. Completa dizendo que, se não houvesse essa seletividade “a todo momento estaríamos inundados de informações estranhas”, “aspectos não relacionados e não relacionáveis” (2010, p. 65). Ao tratar do momento de construção de uma obra artística, Salles ainda afirma que “hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo postas à prova. São feitas seleções e opções que geram alterações e que, por sua vez, concretizam-se em novas formas.” (2004, p. 142). Durante as aulas acontece o mesmo.

O material e a linguagem expressiva, no caso o giz e o desenho, foram selecionados para essa atividade pelos motivos já esclarecidos aqui: disponibilidade de ferramentas para a produção e adaptação dessas ao ambiente da sala de aula. *Mas e o varal? Qual a relação deste com a história e com a temática abordada com a turma?* Ostrower diz que a criatividade está ligada “à nossa capacidade de seletivamente intuir a coerência dos fenômenos e de conseguir formular, sobre aquelas coerências, situações que em si sejam novamente coerentes” (2010, p. 66).

Relacionados os dados, as coerências e os significados que encontramos, são coerências e significados seletivos. Foram elaborados a partir daquilo que já conhecíamos e do que queríamos conhecer. Com efeito, a seletividade representa um processo de economia, pois a nossa tendência é inteirar-se daquilo que nos seria suficiente para resolver uma situação ou tarefa que estejamos interessados. Resolvê-la e torná-la significativa para nós. O resto “foge” à nossa atenção. (idem, p. 66)

A história não traz nenhuma alusão sobre varal, muito menos o estudo das cores referencia esse objeto. Minha intenção primeira ao selecionar as roupas, o que se deu de forma intuitiva, era dar materialidade e visualidade para a história que seria contada, focalizando o

conhecimento que eu desejava que fosse apreendido: as cores. Esses aspectos – material e visual – estabelecem uma conexão com minha formação acadêmica e produção artística em artes visuais. Segundo KOLB-BERNARDES (2010) “Em momentos como este, de escolha frente aos materiais a serem utilizados, é que a percepção estética se manifesta [...]” (p. 79).

Considerando, ainda, que os processos intuitivos abarcam outros aspectos que fogem ao nosso alcance, inicialmente o barbante foi pensado como uma solução para que as cores permanecessem expostas durante a realização do desenho. No entanto, este ganhou um significado maior durante a aula. O varal de cores formou-se por acaso e possibilitou uma interação corporal durante essa aula, assim como a criação de um ambiente imagético que aguçasse nossas fantasias e expressões.

É importante frisar que essas escolhas modificam todo o processo de criação. A princípio escolher uma opção dentre tantas outras reduz possibilidades, mas essas são logo ampliadas ao lidar com a especificidade do que foi escolhido onde “*cada decisão que se toma representa assim um ponto de partida, num processo de transformação que está sempre recriando o impulso que criou*” (OSTROWER, 2010, 26). Nesse sentido, Salles reflete sobre a criação afirmando que gestos construtores “são, paradoxalmente aliados a gestos destruidores: constrói-se à custa de destruições” (2004, p. 27).

A inserção de um varal dentro da sala de aula como estímulo sensorial, se por um lado reduziu as possibilidades imagéticas das crianças àquele objeto, por outro lado, ampliou as possibilidades expressivas a partir desse mesmo item, da resignificação da sala de aula e da minha ação corporal durante a narrativa da história.

E por que realizei essa escolha e não outra?

Esse processo se deu de forma intuitiva influenciada por uma necessidade verificada na convivência com as crianças. Escolhi estimular os alunos criativamente a partir daquilo que alimentou a minha imaginação, de uma criação pessoal. Elaborei um cenário, uma instalação, uma performance, ou seja, uma maneira de apresentar um conteúdo da disciplina de forma prática e, o produto final dessa ação – o varal – tem correspondências com minhas escolhas estéticas na produção artística.

A cor vibrante sempre foi uma questão altamente referenciada nos meus trabalhos em desenho e pintura. A criação de um varal de cores gerou uma imagem que pode ser relacionada com esses trabalhos. O corpo inserido na narrativa, por sua vez, expressa a necessidade que sentia, naquele momento, de me colocar subjetivamente em minhas aulas, de significar o espaço escolar para mim, de estimular, também, a corporalidade dos alunos.

Uma demanda cognitiva das crianças, somada ao meu desejo de instigá-las na fantasia, se apresentaram como o aspecto desafiador dessa atividade. É necessário destacar que todas essas experiências apresentaram situações desafiadoras que me levam à criação.

Nesse processo, estimulada pelas adversidades, meus repertórios artísticos, culturais, imagens inconscientes e experiências anteriormente vividas são acessadas e auxiliam a encontrar caminhos possíveis no âmbito da educação. Entretanto, no momento da ação, não percebo as relações entre o que ocorre nas aulas de forma surpreendentemente criativa e meus repertórios ou aspectos pessoais. A execução dessa análise foi responsável por essa conexão e a próxima experiência focaliza essas associações criativas.

3.2 A MENINA E A FEITICEIRA

Existe uma coisa que é maior que o mar: o céu. Existe um espetáculo maior que o céu: o interior de uma alma [...] Experimentem, em certas horas, penetrar através da face lívida de um ser humano que reflete, olhar lá no seu íntimo, observar sua alma, examinar essa escuridão. Ali, sob o aparente silêncio, há combates de gigantes como Homero, batalhas de dragões e hidras e nuvens de fantasmas como em Milton, visões de espirais como em Dante. Que coisa mais sombria é esse infinito que cada homem leva em si mesmo, pelo qual desesperadamente mede os desejos de seu cérebro e as ações de sua vida!

VICTOR HUGO

Como foi possível verificar na experiência descrita acima e no relato da minha iniciação à docência detalhado no Capítulo 2, é no ano de 2010 que experiências interessantes começam a ocorrer em minhas aulas.

No entanto, as experiências mais mobilizadoras desse período, ainda se constituem como pontuais: tem durabilidade de apenas algumas aulas e não se estendem no desenvolvimento de projetos ou sequências didáticas, permanecendo soltas em meio a outras tentativas aparentemente infrutíferas. Além disso, essas vivências ficam restritas aos anos iniciais do Ciclo I do Ensino Fundamental, principalmente, aos primeiros e segundos anos.

Nesse período, eu dispunha de maior afinidade em trabalhar com o segundo ano. Os estímulos criativos que encontrava eram compatíveis a essa faixa etária (sete anos) e eu sentia facilidade em estimular a imaginação dos pequenos e suas capacidades criativas. A afetividade na relação estabelecida com essas turmas também se constituía um diferencial durante as aulas.

Com as crianças de maior faixa etária (oito a onze anos) eu apresentava dificuldade em estimulá-los. Dar aula para essas turmas era difícil, demandava um planejamento intenso e, mesmo assim, os estímulos criativos que apresentava às crianças eram inadequados para essa idade. Percebia o tédio e a falta de desafio para a imaginação dos alunos maiores.

Em 2011, posterior ao início do meu contato com a literatura acerca da psicologia analítica, deparei-me com as temáticas da mitologia grega que, com seus símbolos, representam aspectos da psique humana. Instigada com a temática, considerei utilizar algumas dessas histórias como estímulo inicial para o processo de criação dos quartos anos, para os quais lecionava. *Mas qual história selecionar para apresentar-lhes?*

Recorri à biblioteca, aos livros e dicionários mitológicos e, durante as leituras, fui tomada por uma memória infantil: quando criança, meu imaginário era nutrido por algumas histórias do Sítio do Pica do Pica -Pau Amarelo contadas por minha mãe. Essas narrativas acompanharam sua infância/adolescência por meio dos livros de Monteiro Lobato e pela série televisiva transmitida no final da década de 1970.

Uma das histórias que sempre me impressionou, mesmo que contada repetidas vezes foi a aventura de Ícaro ao voar para refugiar-se do exílio que lhe fora imposto pelo rei Minos de Creta. Impressionava-me a imagem do jovem que, ao voar alto demais contrariando as recomendações paternas, morria ao ter suas asas de cera derretidas pelo sol.

Faço uma pausa atentando o leitor para a primeira referência às minhas memórias de infância, que vão se intensificar nas narrativas das próximas experiências. Essas correspondências entre o que ocorre nas aulas e minhas memórias infantis foram percebidas apenas no decorrer da

análise dessas experiências, pois anterior a essas, eu acreditava que a escolha pela história de Ícaro havia se dado de forma aleatória em meu contato com os livros de mitologia grega.

Para introduzir essas histórias em sala de aula era preciso realizar algumas escolhas durante o planejamento. Escolhi começar pela história do Minotauro e, a partir dessa, fui construindo uma narrativa que agregava uma história por aula, passando pelas figuras mitológicas do rei Minos, Teseu, Ariadne, Dédalo, até culminar no episódio da morte de Ícaro.

Conforme eu entrava em contato com as histórias, o fascínio pela temática crescia gradativamente. Assim, encontrei facilidade em decorar as narrativas que apresentaria às crianças.

Na primeira turma em que contei a história a reação das crianças frente à narrativa superou minhas expectativas. A sala permaneceu em silêncio absoluto e os alunos ficaram altamente cativados. A mitologia apresentou um aspecto que eu não havia vislumbrado durante o planejamento das aulas: são histórias que agregam aventura, religião, mistério, lutas, relações amorosas, conflitos familiares e cada criança foi cativada. Por uma ou várias dessas características. Assim, a sala toda foi estimulada.

A meta era contar um trecho mitológico por dia. As crianças desenhavam e combinávamos continuar a história na próxima aula. Era difícil encerrar a narrativa no tempo combinado, pois as crianças imploravam a continuação dos fatos.

Durante as descrições mitológicas iniciamos uma série de desenhos mostrando o olhar das crianças sobre a história. É importante frisar que, como eu havia decorado a história, não foi apresentada às crianças nenhuma referência visual sobre essa temática até aquele momento.

Já na confecção dos primeiros desenhos algumas questões começaram a emergir: *Professora como é o Minotauro? Ele é metade touro da cintura para baixo, ou da cintura para cima? Ele tem chifres? Não consigo desenhá-lo, não sei como ele é.* As perguntas começaram a exteriorizar o repertório prévio das crianças sobre mitologia e a figura do Minotauro começou a ser representada, graficamente, com elementos representativos dos personagens mitológicos Centauro e Sátiro, vistos, em geral, em filmes e desenhos animados.

Tranquilei as crianças durante a execução dos primeiros desenhos pedindo que efetuassem tentativas de representar o Minotauro de acordo com a imaginação de cada um. Essa colocação acalmou alguns, mas outras crianças ainda permaneciam inquietas e insatisfeitas com

seus desenhos. Completei informando que, brevemente, as crianças teriam acesso a algumas representações visuais do Minotauro.

Outras questões ainda foram surgindo: *Onde é a Grécia? Creta existe de verdade? O labirinto e o Minotauro são reais?*

A partir das questões levantadas e da intensa curiosidade das crianças motivadas pelos mitos, preparei uma aula expositiva sobre a Grécia. Essa aula contemplava a Grécia antiga – abrangendo explicações e muitas imagens sobre o politeísmo, as acrópoles, os templos, os costumes, as vestimentas, as cerâmicas e esculturas gregas – chegando à Grécia atual com imagens da geografia e arquitetura local.

Essa exposição durou algumas aulas devido à incontável enxurrada de perguntas realizadas pelas crianças, algumas, inclusive difíceis de responder.

Por que as esculturas estão sempre sem roupa?

Por que os gregos usam lençóis para se vestir?

Surpreendi-me também com as colocações de alguns alunos frente às imagens exibidas, unindo as novas informações à repertórios já construídos:

A Grécia parece com as favelas dos morros professora!

(referência à arquitetura e aspectos geográficos da Grécia)

Posterior a essa aula os desenhos se enriqueceram de detalhes e as crianças ficaram mais seguras e envolvidas ao realizá-los, confiando na própria expressão frente aos estímulos recebidos. Ainda havia algumas crianças inseguras, dizendo não saber desenhar o Minotauro fielmente. Essas, no entanto, são sempre encorajadas à própria interpretação e expressão, instruídas sobre a diversidade do desenho de cada um dentro do coletivo da sala de aula. Esses desenhos começaram a ser colecionados para a confecção de um *Livro de mitologia* criado e montado pelos próprios alunos.

Durante esse processo experimentei o desejo de mostrar às crianças alguns episódios do Sítio do Pica-Pau Amarelo tão mencionado por minha mãe. Escolhi os episódios onde a figura

do Minotauro seria referenciada. Acreditava que os alunos não iriam apreciar o vídeo, pois esse apresenta uma linguagem com a qual as crianças não estão acostumadas: por constituir uma produção realizada na década de 1970, não possui efeitos especiais, tratamentos digitais e o personagem do Minotauro apresenta um figurino onde a cabeça era precariamente encaixada sobre um corpo de um homem.

No entanto, fui surpreendida novamente ao apresentar o vídeo às crianças. Essas ficaram altamente envolvidas e não desprendiam os olhos da televisão. Um aluno de aproximadamente nove anos me procurou no meio da exibição, tomou minha mão e depositou-a sobre seu peito: *Olha como está meu coração professora!* – Disse ele num misto de terror e euforia.

Ao tirar o vídeo fui repreendida pelos alunos que queriam ver o final da trama. Combinamos finalizar a exibição nas próximas aulas.

Cabe insistir que a massificação não educa, porque ela implica em respostas prontas. Na educação se estabelece um diálogo essencial entre a experiência e a indagação, e se com isto quase que propomos um atendimento individual, ainda assim podemos imaginar condições de se facultar a um grande número de pessoas – considerados indivíduos e não uma massa amorfa – formular melhor suas perguntas a fim de encontrar suas respostas. Em outras palavras, condições de realmente criar. (OSTROWER, 1980, p. 40)

A utilização de um audiovisual, veiculado pela televisão, como estímulo criativo na escola, não minimiza esse à massificação dos alunos. Nesse caso, anterior à exibição do vídeo, foi realizado um processo de estímulo da imaginação dos alunos, de mobilização criativa, de reflexão, de indagações sobre um mito e uma cultura. Na verdade, durante a realização das atividades foi se criando uma rede de estímulos, criação e questionamentos que repercutiram por semanas, constituindo uma sequência de aulas centradas em uma temática comum.

A ativação do inconsciente também ocorre quando trabalhamos de modo criativo com as questões que consideramos mais adequadas e onde há um interesse. Possuímos uma tendência natural de moldar a nossa força da imaginação. Para tal tomamos emprestado a criatividade de outras pessoas, outras culturas, permitimos ser estimulados, fazemos uso de obras criativas de outrem, as modificamos, criamos por conta própria algo que se encontra em ressonâncias com as mesmas. Quando falamos da imaginação falamos do espaço da representação e da fantasia. Espaço esse que podemos criar à medida que consumimos: assistimos a filmes, lemos textos, contos de fada, histórias,

poesias, escutamos música, visitamos eventos de arte e assim por diante. Porém, podemos criar tal espaço também quando produzimos, à medida que escrevemos, música... (KAST, 2010, p. 180)

Na aula seguinte, adentrei uma das salas de quartos anos a fim de encaminhá-los à sala de informática onde terminaríamos de assistir ao próximo episódio da série do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Como rotina, realizei o preenchimento da lista de frequência e iniciei a organização da saída da turma.

Eu estava na porta da sala, mantendo metade do meu corpo dentro, metade fora a fim de organizar a fila na área externa, sem deixar de atentar-me aos alunos que ainda estavam em seu interior. Um descuido do olhar oferece o risco de uma discussão entre as crianças que pode, inclusive, culminar em violência física. A fila é um momento onde os corpos, não acostumados com o contato, se chocam. É a pólvora e a fagulha necessária para as agressões físicas e os desentendimentos.

Nesse momento, uma aluna que se encaminhava para a fora, em geral muito tímida e calada, para à minha frente e começa a me contar algo. Ouço com minha atenção suspensa, pois preciso atentar-me ao resto da turma. Timidamente, com baixa voz, olhando para baixo e mexendo as mãos demonstrando certa ansiedade na confissão que será realizada, a menina declara:

Professora, hoje eu tive um sonho que dá até vergonha de contar. Eu sonhei que a senhora era uma feiticeira e nos levava para ver o demônio!

Balancei a cabeça para demonstrar que havia ouvido e sorri para a aluna que satisfeita de ter contado o segredo, continuou caminhando em direção a seu destino. Logo em seguida me atentei para a importância da confissão para a qual demonstrei tão pouca atenção. Depois de formada a fila, caminhei até a menina e disse:

Se você quiser, mas só se você quiser, pode desenhar o sonho e trazer para mim!

O desenho nunca foi realizado, ou pelo menos, nunca me foi entregue. Mas o símbolo já me havia sido confiado e permaneceria comigo. Voltamos a assistir os vídeos e finalizamos essa etapa da sequência acerca da temática mitológica. Ao descrever-me o sonho, a menina confiou-me uma preciosa imagem onírica e considerando o contexto familiar e social no qual a menina está inserida, foi possível realizar uma interpretação. A menina originara-se em um contexto familiar predominantemente religioso.

Gambini (2000), propondo a uma escola paulistana o acolhimento dos sonhos em sala de aula, afirma que, para as professoras que realizam essa prática:

[...] há um enorme ganho da capacidade educadora na medida que ela está conhecendo mais uma dimensão daquele ser que está a sua frente. E não se trata só de ouvir um sonho, já que junto com ele vem a história, ela acaba sabendo que morreu avó, que nasceu um irmão, que a família mudou de casa, porque no fim um assunto acaba puxando outro. (p. 112)

Nesses anos lecionando, percebi que a comunidade escolar apresenta certa diversidade religiosa. No entanto, as igrejas evangélicas em suas diferentes variações são predominantes. Notei, ainda, a intensa e recorrente referência que as crianças têm da figura do demônio. Esse personagem ganha um amplo espaço na imaginação dos pequenos por meio das falas familiares, dos cultos religiosos, da leitura da própria bíblia e esse material nutre as fantasias infantis de grande parte dos meus alunos.

Percebendo essa característica na educação familiar e religiosa da aluna que me confiara seu sonho, considero que a menina me apresentou uma imagem onírica da professora como feiticeira – capaz de realizar algo mágico e inexplicável – que, levando-a para ver o Minotauro, expõe a menina frente ao seu maior medo: o demônio. Acredito que menina estava vivenciando um processo de elaboração do que representa algo aterrorizante. Nesse instante fui tomada por uma dúvida. *Eu estava ajudando ou prejudicando minha aluna com aquela temática?*

Segundo Kast “[...] as imagens dos contos possuem diversos significados, que eles nos estimulam a criar nossas próprias imagens” (2010, p. 237). Considerando que a menina veio até mim para descrever seu sonho refleti que, possivelmente, ela estava compartilhando sua elaboração. Gambini afirma que ao acolher atentamente os sonhos dos alunos “Criam-se novos vínculos afetivos [...] Algumas crianças chamam seus sonhos de segredos e ao revelarem-no para

a professora criou-se naturalmente um acréscimo da intimidade” (2000, p. 113). Ainda, Jung afirma:

Na medida que conseguia traduzir as emoções em imagens, isto é, ao encontrar as imagens que se ocultavam nas emoções, eu readquiri a paz interior. [...] Minha experiência ensinou-me o quanto é salutar, do ponto de vista terapêutico, tornar conscientes as imagens que residem pó detrás das emoções. (JUNG, apud. KAST, 2010, p. 180)

Segundo o autor “No sentido mais restrito todos nós sonhamos não a partir de nós mesmos, mas a partir daquilo que existe entre nós e o outro.” (in Kast, 2010, p. 195). A esse trabalho não interessa realizar uma análise psicológica dos alunos. O que gostaria de salientar é como o símbolo da menina ativou minha imaginação e possibilitou um insight que acrescentou novos elementos às aulas. Elementos esses correspondentes a conteúdos inconscientes de professora e alunos ativados pela relação que se estabelece em sala de aula.

Alguns dias depois, num instante de reflexão e devaneio fora da escola, comecei a divagar sobre o sonho da menina e esse suscitou em mim um pensamento sobre os possíveis símbolos nos quais nossos medos podem materializar-se. Esse raciocínio me conduziu para memórias das minhas imagens aterrorizantes da infância.

Meu berço, que foi pertencente à minha mãe e aos meus quatro tios, foi construído pelo meu avô que era marceneiro e por ser grande, quando retiradas as suas grades laterais, se constituída em uma pequena cama. Este acolheu meu sono até aproximadamente a idade de quatro anos. Atrás da cabeceira do berço, dois parafusos grandes saiam da madeira cerca de três centímetros e terminavam com uma cabeça arredondada onde havia dois pequenos furos que se assemelhavam a dois olhinhos. Os parafusos ainda se encontravam encapados em uma fita branca que desfiava devido ao tempo – esparadrapo ou fita adesiva – no intuito de não sujar a parede onde o berço se encontrava recostado.

Após descobrir esses parafusos, eu nunca olhava para traz da cabeceira, pois acreditava que esses eram duas lagartas fantasmagóricas que, embalsamadas como múmias egípcias, habitavam o interior da madeira do meu berço. Ao dormir pensava nessas imagens todos os dias e tinha pesadelos terríveis com bichos peçonhentos que subiam pelos pés da minha cama. Essa memória me lembrou que não é de inocência e tranquilidade que é feita a infância.

Recordando essa imagem, com uma leve sensação de terror – resquício do pavor infantil – senti, concomitantemente, prazer e humor em considerar a insensatez dessa fantasia de infância. *E de quanta insensatez pode ser feita a arte e a fantasia criativa?* Passei a me perguntar quais seriam as imagens irracionais e absurdas que davam forma aos medos dos meus alunos.

Redirecionei a proposta da mitologia grega para tratar esse tema que aflige a todas as pessoas em maior ou menor medida: nossos medos e, além desses, os nossos heróis internos capazes de vencer (ou não) nossos monstros interiores. O Labirinto, nesse contexto, simboliza a mente humana que agrega esses monstros e heróis que ora derrotam, ora são derrotados.

Primeiramente, pedi às crianças que pensassem em seus medos e classificassem verbalmente quais eram mais intensos e quais eram mais facilmente superados. E os medos foram tomando conta das aulas: alguns eram medinhos, outros se apresentavam tão grandes que suscitavam o receio, inclusive de serem nomeados.

Tenho medo de cobra... de aranha... de fantasma... de lagartixa... de ladrão...

Tenho medo daquele, sabe professora, que vive lá embaixo? – perguntava o aluno apontando para o chão.

Alguns medos, por sua vez, apresentavam, cruelmente, características que refletiam marcas da violência doméstica e da negligência familiar sofrida pelas crianças.

Tenho medo de ser abandonada no escuro.

Tenho medo do meu pai.

Tenho medo de apanhar.

Tenho medo que minha mãe morra quando estou na escola.

Depois dessa conversa os alunos realizaram representações em desenhos. Instiguei-os a pensar o que poderia superar esses medos. Logicamente, os medos pequenos eram fáceis de serem enfrentados.

Quando tenho medo de escuro acendo a luz... chamo a minha mãe... seguro a mão do meu irmão.

O problema eram os medos maiores que pareciam invencíveis. Nesse processo, os medos e heróis foram travando batalhas imaginárias, tomando o espaço em branco dos papéis e ganhando voz nas conversas realizadas em sala de aula. Mesmo os alunos mais “valentões” foram, aos poucos, apresentando suas fragilidades diante da turma. Os alunos considerados mais medrosos, por sua vez, foram surpreendo os colegas com seus poderosos heróis.

A proposta rendeu alguns meses de intensa produção criativa e mobilização afetiva com essas turmas. A temática do medo não impediu que, paralelamente, continuássemos trabalhando outros aspectos da mitologia e cultura da Grécia antiga. Posteriormente, construímos um labirinto de papel, onde os personagens que o percorriam, como num jogo de tabuleiro confeccionado pelas próprias crianças, eram os medos de cada um e os heróis que cada aluno criou pra enfrentá-los. Por fim, a partir do interesse das crianças pelas vestimentas gregas, pedi para que elas trouxessem lençóis e criassem possibilidades de amarrar o tecido junto ao corpo. Assim realizamos o encerramento das atividades com a confecção de estátuas humanas. Retomando a fala de Gambini (2000) em relação ao uso dos sonhos na educação, autor afirma:

[...] este século tornou o sonho monopólio das terapias. Mas o sonho não é monopólio de nada nem de ninguém. As terapias usam os sonhos como instrumento de tratamento e frequentemente o fazem muito bem. Mas o sonho não é posse exclusiva da terapia. Os artistas e os poetas sempre os usaram como bem entenderam e não há por que pensar que um educador também não possa usá-los para seus próprio fins. Mas fica a pergunta: como será esse possível uso? (p. 111)

No caso dessa experiência, a proposta inicial não abarcava os sonhos das crianças. A imagem onírica foi decorrente de um trabalho imagético iniciado pelos mitos gregos e se constitui em um presente do acaso. A declaração da menina poderia ter sido ignorada, não ouvida devido à demanda docente que me era posta (organizar a turma) ou ainda não ressoar em mim, não me tocar e passar como um acontecimento corriqueiro.

No entanto, o sonho nutriu minha imaginação, instigou minhas memórias, estimulou minha curiosidade em relação a outras imagens fantasiosas das crianças acerca dos medos. O acaso, somado à ressonância do símbolo da menina na minha imaginação e memórias,

possibilitou que as atividades propostas em sala agregassem essa temática, muito instigante para as crianças, e acolhesse em seus trabalhos expressivos, aspectos pessoais e inconscientes.

Gambini ainda completa sua reflexão dizendo que o acolhimento do inconsciente dos alunos na educação, priorizando um processo de sensibilização e desenvolvimento da personalidade dos educandos. Nesse trabalho, amplio essa proposta focalizando a importância do acolhimento do inconsciente de alunos e professores e dos símbolos constelados decorrentes dessa relação.

[...] seria um grande desafio para a educação do século XXI refletir sobre possibilidades do seguinte tipo: além dos conteúdos curriculares determinados pelo Ministério da Educação, que flexibilidade poderia haver nas escolas para que cada professor, sintonizado com aquilo que está constelado no inconsciente grupal, transmitisse exatamente o tipo de conhecimento demandado por aquela situação subjetiva inconsciente? Algo assim nunca foi sequer pensado [...] Nesse caso a educação deixaria de ser meramente um canal de transmissão de informações, passando a ser muito mais um processo que favoreceria a individuação do ser humano, atuando positivamente sobre a formação da sensibilidade, do imaginário, da dimensão poética e da criatividade. (p. 107)

No entanto, para que o inconsciente seja acolhido, os símbolos possam ser constelados e realizar a inspiração mútua dos alunos e da professora em suas atividades expressivas, é preciso que haja o cultivo de um ambiente que se realize como um “campo interacional fértil” (FREITAS, 2005, p. 45). Esse ambiente é nomeado por Freitas como “campo simbólico” (1987, p. 31) e segundo a autora:

Considero que pertence ao campo simbólico qualquer situação em que a psique esteja presente. É o jogo de interação da consciência com o que está a seu redor, com aquilo com que ela está envolvida, que dá qualidade de simbólico da situação. Tal campo consiste então no conjunto de interações, impressões subjetivas, fatos e dados objetivos, fantasias, expectativas, intuições, emoções, avaliações, discriminações e indiscriminações que nele ocorrem. E, quando se trata de um contexto com mais de uma pessoa, a relação entre elas também entra em jogo. (1990, p. 77)

A autora trata do campo simbólico ao descrever os grupos vivências que coordena para alunos da graduação em psicologia. No entanto, por meio da análise das experiências escolares

mais significativas e de intensa criação, percebo correlações entre o ambiente que se estabelece em sala de aula e o conceito de campo simbólico descrito pela autora.

Nesse campo “[...] o que ocorre são interações que envolvem também o inconsciente, o que lhe confere possibilidades ilimitadas” (idem, p. 78). E são esses aspectos inconscientes que enriquecem as relações constituídas em sala de aula, que movimentam a imaginação e catalisam os processos afetivos. Por meio dos símbolos e pelo estímulo mútuo que esses possibilitam entre os envolvidos, é que realizo as modificações das aulas a fim de que as necessidades interiores sejam consideradas nas atividades.

[O campo simbólico] me parece vivo, presente e uma noção útil. Mas vejo nele também um risco: o de ser colocado como objetivo último, o de ser divinizado. O negócio é vivê-lo: ensinar, transmitir, envolver, despertar a reflexão, dialogar. O campo de interação é o meio e uma consequência. Da interação do conteúdo programático com as expectativas e a dedicação de todas as pessoas envolvidas com o curso, surge o próprio curso. (1990, p. 78, grifo nosso)

Considerando a temática do medo, agregada à atividade de Mitologia Grega, essa surgiu no decorrer da minha interação com a aluna e com as turmas durante a realização das aulas. Focalizo a importância de fazer com que o tema seja extraído dos próprios alunos estimulados por um repertório inicial, pois “o imaginário do grupo vai delimitando um conjunto de conteúdos mais prováveis de serem trabalhados.” (p. 80). Isso permite que as aulas agreguem elementos significativos relacionados não apenas com as vivências anteriores dos alunos, mas também com seu inconsciente, individual e coletivo.

Ao professor que deseja esse ambiente interacional em suas aulas, cabe “encarregar-se do estabelecimento e manutenção de um campo interacional, no qual os símbolos possam se definir, apresentar, interagir e ser, em alguma medida, assimilados a consciência.” (Freitas, 2005, p. 50).

Em se tratando de aspectos inconscientes constelados em sala de aula por meio do campo interacional, percebo, rememorando a experiência descrita, conexões entre o sonho da menina e meus repertórios artísticos, culturais, imagens oníricas e trabalhos expressivos que não foram referenciados diretamente em sala de aula. *Ao perceber essas conexões me pergunto como pode ocorrer coincidências tão coerentes entre a fala da menina e esses aspectos? Eles são transmitidos de forma*

inconsciente para a sala de aula, ou minha atenção voltada para eles é que me fizeram perceber o sonho da menina e estabelecer essas correspondências?

A ordem dos eventos, nesse caso, não altera o ponto que quero focalizar. O que importa a esse trabalho é a relação que existe entre o elementos pessoais e repertórios do docente com o que ocorre em sala de aula: nas relações, nas produções dos alunos, nas falas e nas ações das crianças. Essa interação que ocorre no campo simbólico possibilita a criação de novas possibilidades e experiências. *Mas que elementos pessoais, culturais e artísticos me foram suscitados durante a análise dessa vivência?*

Há mais ou menos cinco anos tive um sonho. Sonhei que acordava de manhã e ao caminhar percebia um buraco nas minhas costas. Um grande buraco horizontal na altura dos rins ou ovários, mas que possuía a abertura mais larga na região esquerda. Essa abertura na pele revelava um oco em meu corpo e, se eu tentasse olhar para dentro do buraco, conseguia observar alguns órgãos em meio à escuridão. Leves sensações de aflição e estranhamento eram mescladas a um sentimento de normalidade, como se nada de errado estivesse acontecendo.

Celônio: *Há sempre um vento passando pelos cantos.*

Orto: *Os cantos... isso é coisa de Agda. Também te fala dos cantos das paredes? Da pena que sente quando vê um canto? [...] Ela me disse: não percebes que ninguém vê esse canto? [...] E antes de entrar no quarto me pegou pelo braço e disse assim: Orto, se a gente olha tudo, de um jeito vagaroso, tudo é sagrado.*

Kalau: *nem parece que falamos da mesma mulher.*

Celônio: *Tu mesmo disseste que ela se parecia a uma coisa sagrada.*

Kalau: *Sagrada... sei lá. Uma coisa que dava medo de tocar, serpente que tu descobre lá dentro, contigo, um lado escondido da gente... serpente com escama de ouro, viva, lá no fundo, rodeada de água.*

Orto: *Uma serpente nas costas de Agda.*

Celônio: *Por quê?*

Orto: *Dizem que as bruxas têm um oco entre as omoplatas.*

Kalau: *Um vazão nas costas?*

Orto: *Um vazão coalhado de sapos e serpentes.*

HILDA HILST

Professora, hoje eu tive um sonho que dá até vergonha de contar. Eu sonhei que a senhora era uma feiticeira e nos levava para ver o demônio!

Meu sonho, anteriormente citado no capítulo ‘2.1 FORMAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL’, foi novamente retomado aqui devido à relevância para as conexões realizadas durante essa análise, evitando que o leitor precise retornar à primeira descrição. Fui tomada por essa imagem onírica no último ano da graduação, momento em que inicio o estágio docente, e, como a interpretação que realizei anteriormente, o sonho representa o meu interesse pelo inconsciente que se apresentou naquele momento.

Nesse mesmo período assisti, pela primeira vez, à peça *Agda* baseada no conto de mesmo título de Hilst (2002)⁸. As fortes impressões de um texto intenso onde meu nome é recorrentemente chamado, apontando as facetas obscuras da misteriosa Agda – bruxa, sedutora, inadequada, solitária, louca, preta, suicida (segundo a minha interpretação) – foram revisitadas ganhando novas tonalidades e proporções em 2011, ano em que revi a peça.

Também em 2011, realizei o desenho que abre esse capítulo. Do buraco obscuro referenciado em sonho em 2007, no desenho/pintura saem bolhas coloridas que representam um momento de intensa criatividade e tomada de consciência com o início dessa pesquisa, que também não deixa de ser uma criação.

Fui adquirindo um crescente interesse pelo inconsciente, por imagens oníricas, pelos aspectos velados, indizíveis e não conhecidos da personalidade. Quando passo a conhecer e me interessar por esses aspectos do meu inconsciente, começo a acolher, ouvir e possibilitar um ambiente que ajude na expressão dessas imagens dos meus alunos.

Por via de regra, as pessoas criativas possuem as duas coisas: um grande interesse pela fantasia do outro e um grande interesse em criar algo. Interessam-se fundamentalmente pelo mundo do “como se”, pela forma como os outros resolvem determinados problemas sempre em conexão com esperança por melhoras e mudanças. Trata-se de uma formação lúdica da mobilidade no mundo da fantasia. Existe a possibilidade de diversos pontos de vista. (KAST, 2010, p. 181)

⁸ FERRAZ, Moacir, *Agda*. Produzido por KUHIL, Anna. (Grupo Matula Teatro) e TOMILHEIRO, Cassiane. (Boa Companhia). Direção e adaptação de texto: FERRAZ, M. Texto Original: HILST, Hilda. Duração: 60 min. <http://www.boacompanhia.art.br/espetaculos/agda/>, Acesso em 24/12/3012.

Pontuo a imagem da professora como feiticeira. Esta foi apresentada pela menina em seu sonho, mas também aparece quando focalizo a minha atenção para a Agda da peça teatral, apresentando um *oco entre as omoplatas quoadhado de sapos e serpentes*. Por fim, correlaciono essa imagem com meu sonho onde, o buraco obscuro localizado nas costas, no qual é possível *observar alguns órgãos em meio à escuridão*, transformado em desenho, libera bolhas coloridas que representam a criatividade que pode originar-se do inconsciente.

Trata-se de uma imagem sensível que contém uma excitação. O artista é profundamente afetado por essa imagem que tem poder criativo; é uma imagem geradora. Essas imagens, que guardam o frescor de sensações, podem agir como elementos que propiciam futuras obras, como também, podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento. (SALLES, 2004, p. 54)

Considerando essa imagem, quantas situações inexplicáveis aconteceram em sala de aula que me deixaram altamente surpreendida? Quantas coincidências foram observadas onde nem eu, nem as crianças sabíamos explicar o que havia ocorrido?

Inúmeras vezes, principalmente nas experiências que descrevo aqui, deixei a escola apenas com algumas sensações: de afetividade, preenchimento, prazer, intensidade e com a certeza de que a aula havia sido muito criativa. Uma sensação mística e mágica preenchem esses dias e o espaço/tempo são transmutados inexplicavelmente. Como afirma Holm “Nessa sinergia entre o local e os materiais, crianças e adultos, de repente, algo quase mágico acontece, pois tudo está em jogo. De repente terminamos. Foi um momento artístico que já acabou.” (in ALBANO; STRAZZACAPPA, 2010, p. 13).

Considerando esses aspectos, os processos intuitivos que não podem ser explicados pela racionalidade, e a produção das aulas a partir de elementos inconscientes, *o professor não apresentaria-se um pouco feiticeiro em lidar com o desconhecido e a partir dele, intuitivamente, possibilitar novas associações, originando imagens que deem forma ao que era antes era inacessível?*

O símbolo da menina, que imaginou a professora como alguém que realiza coisas inexplicáveis, ressoou em mim, produzindo a imagem da docente que gostaria de ser: capaz de possibilitar um ambiente que permita essa troca simbólica e que seja possível às crianças contatar suas imagens interiores durante o processo de criação. Mas para que esse símbolo fosse

constelado, acessei minhas imagens interiores de feiticeiras, de inconsciente e da criação a partir do desconhecido.

A sensação de que algo inexplicável havia ocorrido foi sendo elaborada no decorrer dessa pesquisa. Na verdade, essas aulas consideraram nossas demandas internas e criamos a partir do que era significativo para nós. O respeito ao nosso interior alimenta os laços afetivos e é prazeroso criar juntos.

Para compreender criativamente como os elementos pessoais e repertórios de alunos e professores são conectados e se estimulam mutuamente em sala de aula, é preciso atentar-nos às associações que ocorrem durante o processo perceptivo e criativo.

Em se tratando da percepção, Ostrower afirma que, o estímulo que recebemos “[...] é apreendido em ordenações, e como o percebemos, são outras tantas ordens. Tudo participa de um mesmo processo ordenador. O perceber é um estruturar que imediatamente se converte em estrutura. É um formar de formas significativas.” (2010, p. 58). Não podendo o homem perceber desordenadamente todos os estímulos ao mesmo tempo, realizamos seleções que tem relação com nosso interior, assim, “no conjunto de relacionamentos revela-se uma ordem significativa para nós, ela encerra a proposta para nossa ação.” (ibidem).

Essas ordenações internalizadas formam imagens referenciais que se configuram “[...] em cada pessoa a partir de sua própria experiência e como ‘disposição característica’ dos fenômenos, isto é, como imagem qualificada pela cultura, sua visão é ao mesmo tempo pessoal e cultural.” (idem, p. 60). Por meio da intuição alicerçamos em nós imagens referenciais de estados de ânimo – reconhecendo quando uma pessoa parece triste, alegre, cansada - e de objetos “Assim, quando pensamos em ‘mesa’, já pensamos em termos de uma determinada configuração [...] Quando vemos uma mesa, espontaneamente comparamos a mesa, objeto-real, à internalizada, imagem referencial.” (idem, p. 61).

Em sala de aula, quando entro em contato com o trabalho das crianças, com suas falas ou, como é o caso, quando suas imagens oníricas me são apresentadas, seus símbolos, os acasos e as situações que me surpreendem, que apresentam novos elementos são percebidas, elaboradas e cruzadas com minhas imagens referenciais, ou seja, com meus repertórios e com aquilo que me constitui individual e culturalmente.

Ainda, segundo Ostrower, “em todo ato intuitivo entram em função as tendências ordenadoras da percepção que aproximam, espontaneamente, os estímulos das imagens referenciais já cristalizadas em nós.” (idem, p. 66). Em sala de aula, diante das situações novas, que escapam ao planejamento, minhas experiências anteriores e meus repertórios são acessados para que a intuição encontre novos caminhos possíveis. Desses caminhos novas experiências são criadas.

O conhecimento intuitivo imediato repercute em nós como um *reconhecimento imediato*. As memórias de situações anteriores já vividas servem de referencial aos dados novos. Estes, em novas integrações, por sua vez se transformam em conteúdos referenciais. (idem, p. 67)

Nas narrativas aqui expostas coloco a importância da flexibilidade do docente diante do material que é apresentado por seus alunos durante as aulas. Cabe ao docente ouvir atentamente aquilo que é exposto pelos alunos, mesmo quando as atividades parecem ser infrutíferas, pois nesses momentos é possível encontrar pistas para direcionar a aula por novos rumos que apresentem maior sentido.

O planejamento é importante, mas nem sempre é suficiente quando elementos surpresa se apresentam. Ou ainda, nessas situações novas, como quando a menina me trouxe seu sonho, residem símbolos capazes de mobilizar aulas de forma mais significativa. Esse processo docente, capaz de modificar sua prática criativamente e ser autor das próprias aulas, escapando-lhe a mecanicidade da informação a ser simplesmente transmitida a seus alunos, associa à descrição do processo criativo do ator abaixo referido.

O ator deve seguir o percurso obrigatório que foi traçado para o seu papel, em relação aos outros personagens e à própria estrutura geral da obra. Mas ele pode e deve variar esse percurso sempre que possível, para evitar a rotina e a mecanicidade. Além disso, deve estar sempre atento para o que pode acontecer: como já disse, teorizo o imprevisto porque ele faz parte do jogo, sempre pode acontecer. (GRASSMAM apud. SALLES, 2004, p. 34)

O que gostaria de focalizar, portanto é que a flexibilidade, a imaginação e a criação do docente durante as aulas, implicam no acesso ao seu repertório anteriormente constituído. Cabe a referenciar a afirmação de Kramer (1998) dizendo que:

[...] se toda fantasia parte da experiência acumulada pelo homem, quanto mais variada é essa experiência, mais rica é a fantasia, pois pode – a partir do vivido – criar novas combinações. Mais do que isso, ainda: a fantasia amplia a experiência e expande o homem para além do circunstancial e do imediato. (KRAMER, 1998, p. 87)

Dessa mesma forma, quanto mais variado for o repertório docente – cultural, imagético e de experiências vividas diversas – as possibilidades associativas poderão ser mais amplas quando realizado o acesso aos seus referenciais. Assim o professor poderá vislumbrar novas alternativas possíveis.

Considerando a não dissociação do papel docente da personalidade total, existe outro aspecto acerca da ampliação das imagens referenciais do professor. Aquele que realmente percebe e se envolve com as problemáticas, demandas interiores ou necessidades cognitivas de seus alunos, pode encontrar possíveis soluções para as suas aulas em locais diversos, que nem sempre estão relacionados a escola, à infância ou ao planejamento de suas atividades docente: na leitura de um livro, assistindo a um filme, apreciando uma exposição.

Em geral, o que ocorre comigo na elaboração das aulas é um movimento que parte de uma problemática, de um desafio. Esse pode ser relacionado a aspectos cognitivos, emocionais e físicos dos meus alunos, assim como podem refletir uma limitação minha, do espaço escolar ou precariedade da rede pública de ensino. Quando o desafio está posto, esse mobiliza minhas energias para sua resolução, incluindo os momentos em que não estou na escola. Quando o símbolo encontra ressonâncias, o insight é feito, os processos intuitivos são ativados, e mesmo sem ter certeza do porque, apresento um novo estímulo às crianças ou modifico as atividades propostas, como num processo experimental, pois “os símbolos concentram as fantasias com mais facilidade do que aquilo que é compreendido racionalmente” (KAST, 2010, p. 197). Só após a análise dessa pesquisa que compreendo o porque de certas escolhas, como será observado na experiência que segue.

3.3 EM BUSCA DE ONDE VIVEM OS MONSTROS

As histórias conferem movimento à nossa vida interior, e isso tem importância especial nos casos em que a vida interior está assustada, presa ou encurralada. As histórias lubrificam as engrenagens, fazem correr a adrenalina, mostram-nos a saída e, apesar das dificuldades, abrem para nós portas amplas em paredes anteriormente fechadas, aberturas que nos levam à terra dos sonhos, que conduzem ao amor e ao aprendizado, que nos devolvem à nossa verdadeira vida [...]

CLARISSA PINKOLA ESTES

No ano de 2011, outra experiência me surpreendeu em sua realização. Esse ano foi correspondente ao acolhimento das primeiras turmas de primeiros anos pela escola Rosina, acatando a legislação que ampliou para nove anos o Ensino Fundamental. Agora, as crianças iniciariam esse nível do ensino aos seis anos, o que se tornou uma novidade para todos os docentes, funcionários e direção escolar.

As primeiras aulas com essas turmas foram muito caóticas e confusas e se constituíram em um momento de análise e reconhecimento desse novo território no qual me inseria: a concentração das crianças pequenas durava um período muito mais curto e a percepção do outro – ainda em desenvolvimento nessa idade – dificultava o trabalho coletivo e a compreensão das propostas. A aula de cinquenta minutos, oposta à escassez de tempo que eu sentia com as outras turmas, se convertia em uma eternidade.

Para mim, o contato com essa faixa etária foi concomitantemente instigante e desafiador, pois ao mesmo tempo em que eu gostava da energia e da curiosidade dos pequenos, a precária adequação da rede estadual para receber essas crianças as expunha a situações inadequadas física e emocionalmente.

Esses alunos, vindos da educação infantil, perderam o parque e o tanque de areia em suas brincadeiras. As cadeiras das salas de aula, apropriadas para as crianças maiores, suspenderam as pequenas pernas que, balançando soltas no ar, ainda não alcançavam o chão. As longas horas de trabalho objetivando a alfabetização instauraram o tédio, a apatia e a indisciplina dos corpos – acostumados a brincar ao ar livre – e agora maltratados pelo longo tempo presos às carteiras. Sob

esses aspectos, essas turmas se tornaram foco da gestão escolar que buscava adaptar os espaços e o corpo docente para receber essa faixa etária.

Como descrevi anteriormente, a gestão da escola Rosina possui qualidades diferenciadas e, por meio de projetos em parceria com a iniciativa privada, realizou, posteriormente, a adequação mínima das salas que recebem os primeiros anos. Foi providenciada a troca do piso por um emborrachado, estampado com motivos lúdicos e pedagógicos, efetuou-se a compra de brinquedos, fantasias, jogos, maquiagem e um computador e um rádio foram readequados para compor os materiais que melhoraram o ambiente de acolhimento às crianças de seis anos.

A coordenação iniciou um trabalho de capacitação dos docentes responsáveis por essas turmas, indicando alguns projetos a serem realizados com essa faixa etária. O projeto dos “Cantinhos”, por exemplo, considera o curto período de concentração e interesse, comum a essa idade, e indica que os professores trabalhem em pequenos grupos, cada qual executando uma atividade diferente (um cantinho), prevalecendo um caráter de rotatividade das crianças dentre as atividades oferecidas. Esse projeto visa que a alfabetização seja realizada ludicamente.

No entanto, a institucionalização de um projeto não indica a qualidade da sua aplicação. Todos, incluo-me nesse processo, apresentaram dificuldades diante desse novo desafio e alguns professores passaram a se esquivar das turmas dos primeiros anos, na escolha anual de sua classe.

Além disso, as metas destinadas à medir os níveis de alfabetização aumentam inversamente proporcionais à faixa de ensino. Espera-se de crianças cada vez menores, níveis de alfabetização cada vez mais elevados. Dos professores, por sua vez, almeja-se que sejam altamente produtivos e que a aprendizagem dos alunos se realize em tempo recorde. Essa demanda da rede estadual gera um alto nível de stress nos docentes que ainda devem conseguir estabelecer um ambiente lúdico em sala de aula.

Não é aplicação literal de um projeto, idealizado de cima para baixo que pode resolver essa situação. *Em algum momento houve a reflexão sobre a capacidade imaginativa desse professor, sua disposição para as imagens fantásticas que poderiam auxiliar no ensino para essa faixa etária?*

Segundo Gambini (2000) o pensamento e a imaginação foram culturalmente dissociados, formando dois polos opostos e a escola (incluindo aqui a Universidade) também tem sido responsável pela reafirmação dessa lógica. *E não foi essa concepção de educação que também formou esses professores?*

[...] idealmente os dois polos, que nossa cultura considera opostos, nunca mais deveriam se separar: o pensamento e a imaginação, que nasceram juntos, deveriam continuar caminhando juntos para o resto da vida, que é exatamente o que a escola separa porque sua missão consciente assumida será precisamente desvalorizar o imaginário e dissociá-lo do pensamento, como se a este fosse nocivo, partindo a unidade original entre o racional e o não racional e removendo qualquer resquício inconsciente de egos que passarão a funcionar apenas no seu registro racional. (p. 117)

Como unir, então, a cognição a imaginação?

Criar aulas mais adequadas às turmas de primeiro ano, mobilizando uma produção criativa, passa a ser minha preocupação. Nesse período, assisto ao filme *Onde Vivem os Monstros*⁹ objetivando entretenimento. O filme não fazia parte de nenhum planejamento de aula ou proposta pedagógica.

Além de me encantar com as imagens e com a fantasia criada pela história do filme, os momentos de ludicidade, as brincadeiras realizadas com materiais simples ou naturais e os conflitos familiares do personagem Max – menino de aproximadamente nove anos – fizeram-me pensar intensa e emotivamente em meus alunos.

As problemáticas relacionais apontadas pelo filme distanciam a infância de uma imagem de pureza, felicidade e inocência, agregando também os aspectos sombrios como a maldade, o ciúme, a destrutividade, etc. A culpa do menino também é revelada, originando-se da inadequação em suas atitudes, muitas vezes violentas, diante da atenção familiar que lhe é negligenciada.

Assistir ao filme me fez pensar muito nos alunos e na relação que desenvolvo com eles. Reflexões foram suscitadas em mim. *Como eu encaro a violência das crianças? Como eu acolho os sentimentos agressivos, as maldades, as vinganças, os desentendimentos? Se seus aspectos emocionais influenciam na educação e na aprendizagem, como isso é trabalhado no ambiente escolar?*

Em geral, não é! Tudo que é sombrio, desconhecido, inconsciente é negligenciado, esquecido e renegado na escola. A concepção pedagógica mais disseminada aponta para a luz,

⁹ *Where the Wild Things Are*, Estados Unidos, 2009. Direção: Spike Jonze.

para a consciência, racionalidade e sucesso. Mas esses aspectos que são ignorados não se desintegram tão facilmente e poderão – o que é visto cotidianamente no ambiente escolar – surgir na forma de sintomas: alunos dispersos e entediados, baixos níveis de aprendizagem, carência de relações afetivas, atitudes de violência contra o outro, contra si mesmo e contra o ambiente no qual está inserido.

Renegar os aspectos humanos no ambiente escolar vale também para a figura do professor, afinal a experiência é feita da relação entre esse e seus alunos. Ao docente é atribuído um número crescente de funções – destaco as burocráticas como sendo as mais supérfluas – e, capacitando-o para o uso de um material didático a ser reproduzido em sala de aula, descaracteriza-o da capacidade de criação, inata ao seu humano. Apagam-se as marcas pessoais para garantir que o conteúdo, que constitui os currículos escolares, seja transmitido:

Que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar “na linha de montagem da escola”, não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo? É possível, apesar de tudo, construir uma prática social comum com os alunos? E, sobretudo, as diferentes estratégias de formação em serviço tem favorecido que os professores relatem suas experiências e produzam conhecimentos, ou eles tão-somente são reduzidos à condição de audiência passiva de informações “acadêmicas” desvinculadas de seu saber e de sua prática? (KRAMER, 1998, p. 54)

Ficar na “linha de montagem” não apresentava nenhum sentido para mim e, seguir essa lógica produtiva, representava uma violência contra a minha personalidade e transfigurava a escola no último espaço onde gostaria de estar.

A concepção de infância trazida pelo filme *Onde Vivem os Monstros* unida à aspiração de transformar a escola – e o estar com meus alunos – em um ambiente mais significativo, induzem-me a levar o filme e apresentá-lo aos meus alunos para juntos realizar as atividades, inspirados por esse estímulo visual e imagético.

No entanto, parte importante da apresentação de um estímulo às crianças é como o docente introduz essa experiência. Antes de nos encaminharmos para a sala de informática, ou para a sala dos professores – ambientes que são utilizados para esse tipo de exibição – pergunto se as crianças já viram, sonharam ou imaginaram um monstro.

A pergunta gerou a fala primeira dos alunos diante da temática que parecia ser instigante, já nesse primeiro contato. Após esse questionamento, informei aos alunos que estes veriam um filme que contava a história de um garoto em sua aventura até a terra onde vivem os monstros. Após essa apresentação, a curiosidade estava instaurada.

As salas disponíveis para a exibição de filmes na escola contam com pisos emborrachados que tornam mais cômodo o uso do chão, diferentemente do piso frio. Fiz questão de que os corpos pudessem ficar mais relaxados, que as crianças escolhessem onde e como estar nesse espaço.

O cultivo do campo simbólico, ou seja, de um ambiente capaz de acolher as vivências e a constelação dos símbolos, pessoais e coletivos, transfigura o espaço físico que “costuma adquirir características ligadas ao ritual [...] Almofadas [...] luzes, acesas ou apagadas, são elementos que ajudam a transformação do espaço físico num ambiente psicológico.” (FREITAS, 2005, 135). Cabe ao docente auxiliar na ambientação que acomodará seus alunos.

Considere, também, a longa duração do filme e separei sua exibição completa em duas aulas, respeitando o tempo de concentração das crianças diante das características estéticas desse título. Ao contrário dos desenhos animados infantis, *Onde Vivem os Monstros* apresenta poucos picos de ação e muitas cenas de prolongados silêncios, onde a fotografia é valorizada.

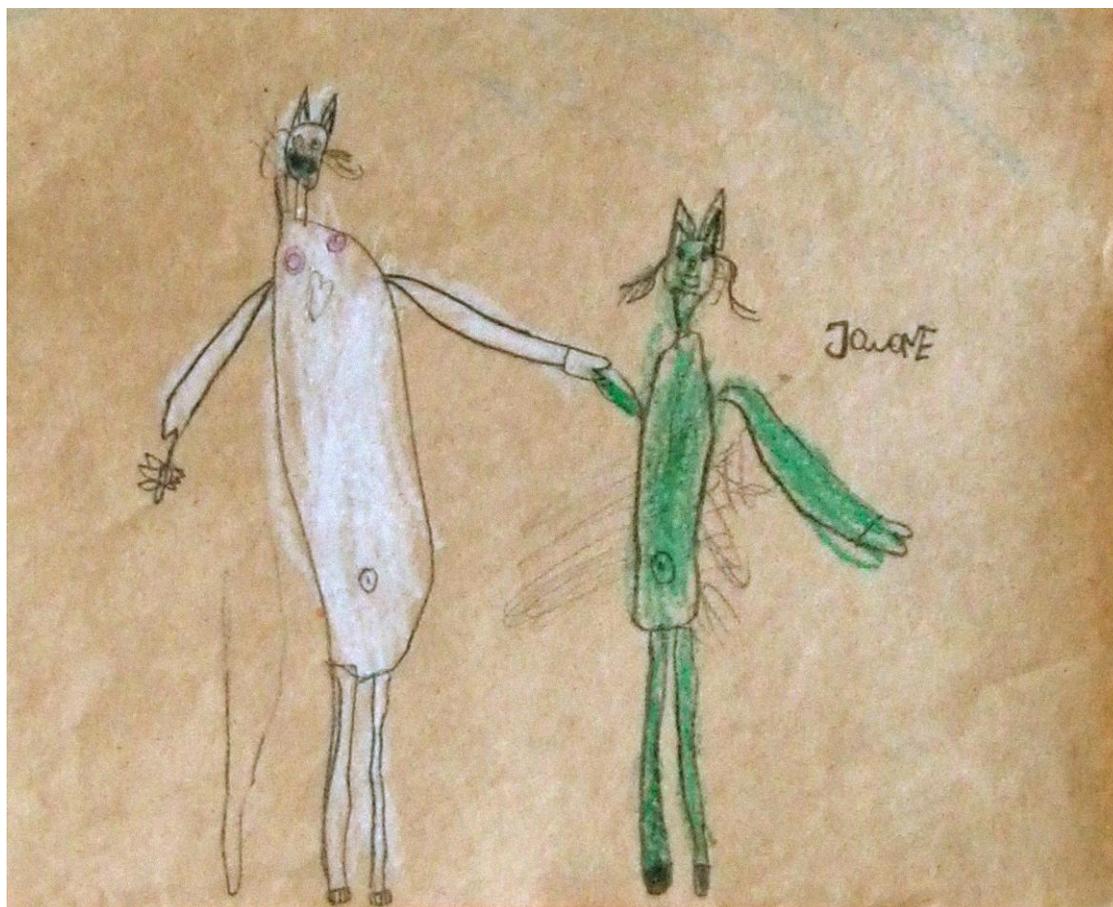
Acredito que a carga emocional que eu havia sentido ao assistir o filme, também tocou as crianças, já na primeira aula de sua exibição. Na segunda aula, os corpos e a emoção já haviam incorporado esse clima mais acolhedor e afetivo.

No meio da história, o filme apresenta uma cena de intensa mobilização criativa e construtiva baseada nas relações afetivas do encontro entre Max e os monstros: eles iniciam a construção de uma casa onde podem viver juntos. Posterior a isso, Max e seus novos amigos demonstram o máximo de seus afetos dormindo todos juntos em uma grande pilha de monstros.

Destaco essa cena específica para fazer uma analogia com a postura corporal das crianças. No decorrer das duas aulas que sucederam à exibição do filme, os corpos foram se juntando em pequenas ilhas de crianças que permitiam que essas se tocassem, que houvesse afagos, cafunés ou simplesmente um estar junto, lado a lado, vivenciando esse momento.



A agressividade da comunidade escolar e as recorrentes histórias de violência familiar sofrida pelas crianças, ainda na primeira infância – como foi descrito do capítulo 2 – originam a insuficiente percepção do outro, a dificuldade de contato físico isento de agressão e a intolerância das crianças diante de pequenos conflitos que tornam a cena, descrita acima, extremamente rara dentro da escola.



Ao final da sessão, alguns alunos me procuravam sensibilizados, uns inclusive chorosos, dizendo ter se emocionado com a despedida entre o menino e o monstro, o que caracterizou o retorno de Max ao âmbito familiar.

Nas aulas que se seguiram realizei rodas de conversa com as crianças e essas produziram uma série de desenhos dando forma aos seus monstros imaginários. Receei que as atividades expressivas dos alunos ficassem centradas na reprodução dos personagens. No entanto, isso não aconteceu, pois dar vazão aos próprios monstros imaginados parecia ser mais instigante.

Obviamente, alguns desenhos referenciavam os monstros do filme, mas senti, pela fala das crianças, que essas representações tinham conexão com afinidade da criança em relação ao personagem.

No decorrer dessas aulas, acessei a trilha sonora do filme e esta foi ouvida pelas crianças durante o desenvolvimento dos desenhos. Finalizei essa sequência temática com uma dança circular que precedeu o desenvolvimento de grandes monstros coletivos¹⁰.

Essas atividades perduraram por alguns meses e o envolvimento da turma em minhas aulas possibilitou uma acolhida atenta das propostas que se sucederam, durante esse ano.

No entanto, ao analisar essa experiência, surgiu uma questão. *Porque a escolha pela temática dos monstros? Que monstros (símbolos) foram suscitados em mim ao ver o filme, relacionando-o a minha vivência na escola?*

Meus monstros, provocados pelo ambiente escolar, foram se constituindo a partir de várias problemáticas. Dentre essas estão as questões de carência, precariedade e violência da comunidade escolar refletidas nas relações dos alunos dentro da escola.

Além disso, o stress que caracteriza a docência permeia as relações dos professores entre si, entre esses e a coordenação/direção, e, por fim, entre os docentes e seus alunos. Essa sobrecarga emocional é decorrente da escassez do tempo, da cobrança por resultados satisfatórios vindas da Secretaria de Educação, da sobrecarga de tarefas, dos baixos salários, das precárias condições de trabalho e, principalmente da não consideração dos aspectos pessoais, incluindo, dentre esses ao aspectos inconscientes dos professores.

A soma desses fatores aniquila o meu desejo de estar no espaço escolar. Percebi, durante esses anos lecionando, que esse fenômeno é generalizado e nós, professores, como monstros, caminhamos de uma aula para outra, de uma escola para outra, deixando a vida esvair-se junto com nosso entusiasmo em ensinar. Carentes do cuidado de si e da ampliação da consciência, no

¹⁰ A partir dos registros fotográficos dessas aulas, realizei a produção de um material audiovisual nomeado “Em busca de onde vivem os monstros”. O vídeo foi selecionado para fazer parte do acervo de Experiências Inovadoras presentes no site da Fundación Botín que pode ser acessado pelo seguinte endereço: http://www.fundacionbotin.org/la-busqueda-de-donde-viven-los-monstruos_plataforma-botin_educacion.htm, acesso em 01/12/2013.

decorrer dos anos, os docentes apresentam seus aspectos sombrios que, renegados durante toda a profissão, a floraram de maneira caricatural.

Lecionando, notei que lutar contra o meu descontentamento e cansaço, esquivar-me da consciência das minhas limitações e fraquezas desperta somente o que há de pior em mim na relação com meus alunos. A não aceitação dos meus aspectos inconscientes e, principalmente, as características sob as quais torna-se mais difícil o controle, alimentam os monstros que crescem, ganham força e podem, inclusive nos dominar: nos tornamos então, os próprio monstros.

Conhecê-los, tomar meus monstros pela mão e levá-los para a sala de aula é conscientizar-me do meu lado sombrio, desconhecido, vergonhoso e, de certa forma, apresentá-lo às crianças. Quando isso ocorre, possibilito aos meus alunos o acolhimento dos seus monstros caso seja da vontade deles, exibí-los. Aprendi a colocar o meu lado pessoal, através dos símbolos, em meio às temáticas que apresento às crianças a fim de instigá-las criativamente, conectando esses aspectos aos conteúdos escolares.

Esse é um clima cultivado. Isso emerge de uma professora que é totalmente disponível para ouvir, não tem medo dos sentimentos, respeita a privacidade dos alunos e é autêntica em suas respostas às crianças. Isso dá confiança para serem autênticas em suas respostas. (GRAHAM, 2010, p. 67)

A afirmação de Graham descreve uma professora neozelandesa com a qual estive em contato, durante um período de trabalho artístico que realizou com sua turma. Autêntica, ela é capaz de instigar a autenticidade em seus alunos. Posterior a essa pesquisa e a essas análises, compreendo a importância da reflexão sobre a minha prática em busca de criar minhas próprias aulas e desenvolver minha escuta atenta aos alunos. E isso demanda reflexão, avaliação, análise, rememoração e um longo processo de autoconhecimento.

Afirmo que nem sempre é fácil ouvir e acolher os monstros trazidos pelas crianças. Durante a aplicação de uma das atividades dessa série de aulas, enquanto os alunos realizavam seus desenhos, um trabalho me chamou a atenção. Um monstro grande no canto da folha era precedido por cerca de quatro pequenos monstros que preenchiam o papel. Perguntei ao aluno: *Quer contar algo sobre o seu desenho?*

Ele não tirou o giz do papel e continuou a pintar com olhos fixos: *Esse é o monstro! Ele está espancando os monstros.* Uma semana depois a mãe desse menino, acompanhada dos cinco filhos, foi acolhida pelo abrigo, encaminhada pelo conselho tutelar. Motivo: violência doméstica. Agressor: o pai.

A experiência que vem a seguir é uma extensão das aulas que acabei de descrever, pois mantém a mesma temática central: os monstros. No entanto, o planejamento da série de aulas se mostrará mais estruturado, consciente e consistente. Mas, sempre há um novo elemento que surge no estabelecimento da relação. Cada turma tem suas características e durante as vivências as especificidades de cada grupo vão surgindo.

O novo elemento suscitado durante uma das aulas motivou minha imaginação e nos levou para uma experiência criativa. E o que ocorreu posteriormente reavivou em mim intensas memórias de infância que apresentam vestígios da professora que sou e do meu entendimento da arte.

3.4 RETALHO DE QUINTAL

Eu costumo dizer que um livro de memórias, além do prazer que dá escrevê-lo, trazendo lembranças antigas, resgatando amizades perdidas no tempo e no espaço, nos surpreende, por vezes com gratas surpresas. Eu, que nunca tomo nota de nada, nunca possuo um diário, tiro tudo da memória à medida que vou escrevendo, além das amizades resgatadas, volto a sentir os perfumes, sabores e relembro cores.

ZÉLIA GATTAI

Em 2012, lecionando para crianças dos primeiros e segundos anos, ainda sentia que a temática dos monstros me mobilizava e poderia ser novamente utilizada. No entanto, mais consciente da minha prática e do potencial imaginativo das histórias, as atividades foram melhor elaboradas sem que houvesse um fechamento para as necessidades e potencialidades apresentadas pelas turmas no decorrer do ano.

Inseri a temática perguntando, como no ano interior, quem já havia visto, sonhado ou fantasiado com a figura de um monstro. Algumas crianças iniciaram a descrição de situações diversas suscitadas pela pergunta. Em meio às falas, propus a realização de um relaxamento: luzes apagadas, encontro de uma posição corporal confortável, silêncio, respiração profunda e atenção voltada para si foram os pedidos que realizei para o início do exercício.

Pense no dia em que você encontrou com seu monstro. Onde ele estava, o que estava fazendo? ... Ele parecia bravo, feliz, triste ou calmo? ... Ele falou com você? Você falou com ele? O que vocês conversaram? ... Como ele era? Ele era peludo, tinha pele ou escamas? ... Como eram os seus pés? Ou eram patas? Poderiam ser nadadeiras? ... Ele tinha mãos? Nela havia unhas? ... De que tamanho era seu monstro? Ele tinha chifres, orelhas ou antenas? ... Como era sua boca, grande, pequena? Tinha dentes enormes a mostra ou seu monstro era banguelo?

Ao retornarem do relaxamento as crianças queriam muito falar e cada característica atribuída ao monstro agregava uma história fantástica imaginada. No entanto, pedi para que segurassem por alguns instantes essa energia e começassem a desenhar, retratassem o monstro idealizado. Posteriormente, conversamos sobre os desenhos e as crianças me contaram suas histórias. Com esse exercício, a imaginação havia sido impulsionada.

Sendo natural e espontânea, a imaginação caracteriza a própria vida psíquica, alimentando-a das imagens, que por sua vez podem vir a constituir os símbolos mediadores entre a consciência e o inconsciente. Sem a imaginação, é possível apenas o comportamento repetitivo, não reflexivo e não criativo. (FREITAS, in VICHETTI, 2012, p. 110)

No início desse mesmo ano, encontrei o livro *Onde Vivem os Monstros* no qual a produção cinematográfica havia se baseado. O acolhimento de uma frondosa árvore foi o local escolhido para iniciar as atividades e, sob sua sombra, realizei a leitura do livro escrito e ilustrado por Maurice Sendak para as crianças. O livro, contrário ao filme, é sucinto e simples, o que não impossibilitou a empolgação dos alunos diante da história e das bonitas imagens que esse apresenta. Posterior à leitura, outro desenho foi realizado, não com o intuito de registrar a

história lida, mas sim com a intenção de possibilitar a expressão das crianças que estavam muito estimuladas com o livro e com a temática.

Segundo KOLB-BERNARDES (2010) “Ao criarmos na escola um ambiente de acolhimentos das subjetividades de cada um, criamos também um trabalho que permitiu que os alunos se reconhecessem como pertencentes a um determinado grupo social [...]” (p. 81) e isso permite que as relações afetivas apareçam.

Só depois as crianças foram assistir ao filme. Durante e posterior à sessão, foi incrível perceber nos corpos e nas relações que se estabeleceram, reações parecidas com as observadas durante a exibição do filme no ano anterior: afetividades, contato físico e envolvimento com as propostas realizadas em sala de aula marcaram essa sequência temática. Segundo Freitas (2005) “[...] aconchego, tranquilidade, calor, centralização, foco, nutrição, quietude e mobilidade são condições básicas, que permitem o surgimento de imagens e sensações, reflexões e trocas.” (p. 144).

Estimuladas pelo filme, as crianças realizaram uma série de desenhos com a representação de monstros diversos, explorando as possibilidades criativas. Depois criaram pequenos bonecos de papel e construíram, ainda, as casas para os monstros, realizadas tridimensionalmente utilizando cola, papel sulfite e tesoura.

A fim de finalizar as atividades, os alunos criaram máscaras para que pudessem incorporar e representar o seu próprio monstro. Essa etapa foi muito emocionante e surpreendente, pois os monstros que surgiram apresentavam as características da criança que os havia idealizado. Além disso, a emoção era originada pelo prazer que sentíamos ao criar e ao compartilhar esse momento de construção e criatividade.

Com as máscaras finalizadas, propus às crianças nos dirigirmos para a área externa, sob a mesma árvore na qual havíamos iniciado essas atividades, para representarmos nossos monstros, estimulados pela história do livro e do filme.

Na formação da fila, para onde cada criança se encaminhava carregando sua máscara, identifiquei a primeira problemática. Uma aluna dessa turma de primeiro ano havia adoecido e faltado por quase um mês, não realizando as últimas atividades dessa série de aulas. Por essa razão, a estudante não participou do processo de realização das máscaras. As próprias crianças começaram a perguntar que providência seria tomada em relação à menina. Devolvi o

questionamento para os alunos: *quem era o único personagem do filme na terra dos monstros que não era um monstro?* E em coletividade as crianças responderam: *o menino Max!*

Quando Max conhece os monstros no filme, ele os convence de que tem poderes mágicos e por isso não pode ser devorado. Diante desse contexto, Max é nomeado rei e ganha uma coroa e um cedro. Formada a fila, as crianças me acompanharam até o armário de papéis de onde tirei uma folha dourada e, rapidamente, construí uma coroa. Na área externa, a primeira coisa que realizamos foi a coroação da menina como sendo o rei dos monstros. A garota tímida havia sido incluída na proposta e, para além disso, havia ganhado um lugar de destaque e liderança naquele momento.

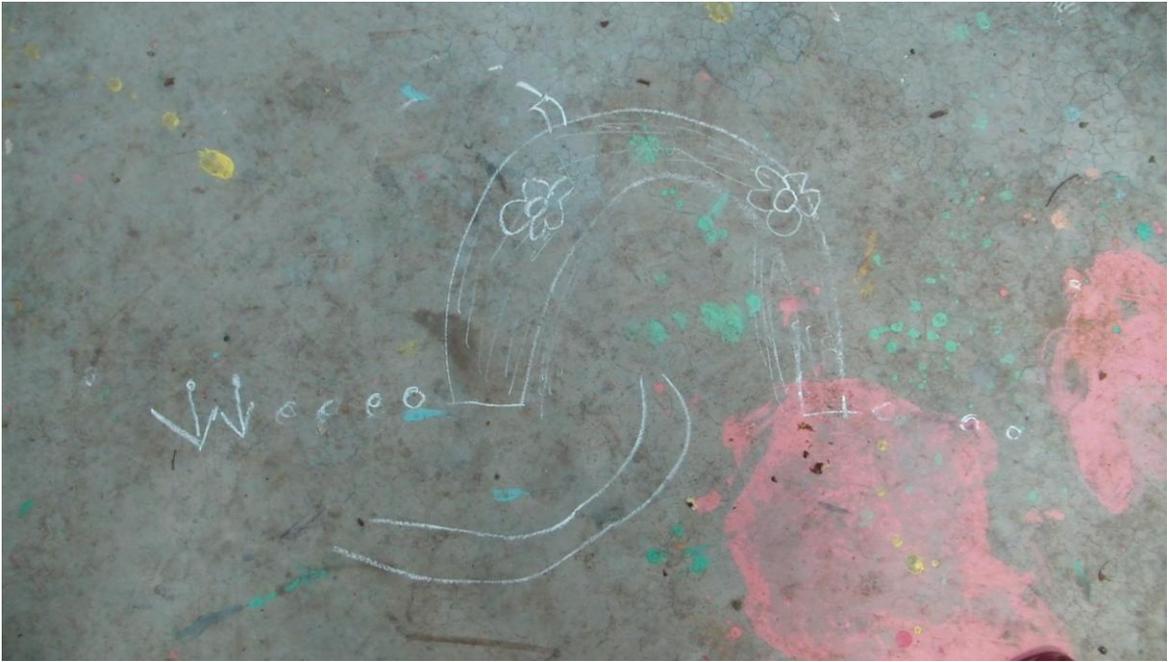
Iniciamos, assim, exercícios corporais utilizando a imaginação para criarmos a história. Com as máscaras devidamente colocadas, as crianças começaram a inventar os comportamentos do seu próprio monstro: sua voz, seu rugido, uma forma própria de caminhar e assim os monstros individuais foram se construindo.

Todos se apropriaram do seu papel. Esses monstros começaram a se relacionar por meio das propostas que eu ia colocando e em determinado momento, eles quiseram construir uma casa para viverem juntos, como ocorre no filme. O giz de lousa foi trazido e o rei dos monstros foi incumbido de realizar o projeto da casa. A menina tímida aceitou sua missão e, abaixando-se no chão, começou a desenhar. As crianças ao entorno a observavam em silêncio ou auxiliavam acrescentando suas opiniões e ideias. O envolvimento e respeito das crianças, demonstravam que essa era uma tarefa coletiva, real e importante.

Terminado o desenho, lancei outra proposta: construir, juntos, a casa que havia sido projetada. Sugeri que todo o material que fosse encontrado poderia ser usado. *Vocês podem usar as folhas, os galhos, pedrinhas...* Porém, ao terminar minha fala, percebi outra situação com a qual teria que lidar.

Primeiramente, é preciso destacar que a área externa da escola é pequena e majoritariamente cimentada. No espaço exterior que fica no fundo do terreno escolar, sobrevivem dois sufocantes quadrados de terra que acolhem as duas únicas grandes árvores que temos na escola. No pátio à frente da secretaria, um arbusto resiste em um pequeno canteiro ao lado do portão. Para piorar essa situação, o espaço que utilizávamos durante essa aula havia sido limpo e a quantidade de materiais disponíveis era escassa.









Durante a construção coletiva da casa que as crianças estavam realizando, tudo foi agregado aos materiais utilizados: folhas de variados tamanhos, cores e texturas dentre as disponíveis nesse espaço; galhos, pedras, pequenos pedaços de papéis e, por fim, os dois cones de trânsito que são utilizados durante os jogos nas aulas de Educação Física. As crianças foram carregando o que encontravam e passaram a buscar, intensivamente, possibilidades de novos materiais.

A atividade de construção mais comum está ligada à brincadeira de iniciativa das crianças, o faz de conta, que nele se apropriam de objetos do cotidiano: pedrinhas e gravetos no parque de areia, tecidos e móveis nas brincadeiras de casinha, retalhos de tecido de uma caixa de costura. Uma infinidade de possibilidades retiradas do próprio ambiente de vida das crianças que a tudo observam. (FERREIRA, 2013, p.41)

O pátio agora acolhia um vaivém de crianças que, ao encontrarem algum objeto para compor a construção, depositavam-no no local escolhido e corriam instantaneamente iniciando uma nova busca. Foi nesse caos, organizado em prol de um objetivo comum, que dois alunos encontraram um pequeno tesouro: um quadrado vazado no cimento, medindo cerca de vinte centímetros em cada lateral, que dava acesso a uma pequena porção de terra, correspondente ao

solo que se encontrava sob a camada cimentada: os meninos descobriram, dentro de um ambiente construído, um pequeno *retalho de quintal*.

Diante da ação dos meninos, a classe se mobilizou coletivamente de forma muito intensa e logo, as máscaras já não eram mais necessárias, eles eram os próprios monstros! Começaram a me entregar seguidamente suas máscaras permitindo uma maior liberdade para correr, cavoucar a terra e depositá-la sobre a construção que ia se formando.

Quando pedi às crianças para realizarem a construção da casa, não havia me atentado para a falta de material na área externa, *mas eu não deveria ter observado esse detalhe antes de lançar a proposta? O que eu queria que as crianças encontrassem?* A visão intuitiva nos faz tomar certas decisões inexplicáveis e, muitas vezes, nos surpreendem com seus resultados que vão além do esperado ou possibilitam algo totalmente novo. Segundo Ostrower (2010):

O seu sentido novo pode até mesmo ser inesperado e, no entanto, formula uma visão de certo modo pressentida. Confirma essa visão. Sentimos que a ordenação concreta a que chegamos abrange a razão de ser da situação, abrange toda sua lógica íntima, o verdadeiro sentido. (p. 67)

Segundo Graham (2010) “um currículo de arte, no qual os conteúdos são sempre determinados pelo professor, é feito para desencorajar o surgimento de trabalhos autênticos.” (p. 59). Nessa aula, as crianças encontraram esse pequeno solo precioso e vivenciaram uma experiência mais autônoma e autêntica. A empolgação dos alunos diante do que haviam encontrado retratou uma demanda em relação ao espaço escolar. Essa necessidade me remeteu a um ambiente muito especial da minha infância.

Segundo Albano (2012) “a criança precisa, hoje, da escola de educação infantil porque perdeu o seu quintal.” (p. 53). Quando as crianças de seis anos passam a ser acolhidas pelas escolas de Ensino Fundamental, elas perdem ainda mais do que isso.

O quintal e a rua eram os espaços que as crianças ocupavam nos períodos em que não estavam na escola. As famílias, em geral, numerosas, permitiam o convívio de crianças de várias idades: primos, irmãos, e vizinhos. À escola ficava apenas o papel de alfabetizar e depois introduzir as crianças nas diferentes áreas de ensino. (p. 51)

A autora ainda afirma que “[...] a rua e o quintal eram do total domínio das crianças que, sem precisarem da interferência dos adultos, criavam suas primeiras experiências de vida.” (idem, p. 52). Nesse período, as mães, tias e avós, responsáveis pelo cuidar das crianças pequenas, é que garantiam a permanência e interação da infância nesses espaços. No entanto, as cidades cresceram, as famílias diminuíram e a mulher passou a ocupar um local do mercado de trabalho.

Se a contemporaneidade privou a infância dos seus espaços de autonomia, a ampliação do Ensino Fundamental retirou prematuramente das crianças de seis anos o parquinho de brincar e o tanque de areia que lhes restavam. Agora, cabe aos alunos contentarem-se com os recreios de vinte minutos.

Nessa aula, enquanto as crianças cavoucavam, corriam e depositavam porções de terra sobre a construção coletiva que estavam realizando, essa ação correspondia a um grito reivindicando pelo quintal. Quintal esse que simboliza um espaço de autonomia para brincar, criar, resolver problemáticas, movimentar-se. Um ambiente ligado a natureza onde o saber e a prática caminham lado a lado.

No papel de docente eu estava ali para mediar as relações e o processo que se constituía, mas também fui tomada por essa energia criadora e envolvente. O tempo e o espaço foram totalmente transfigurados, adquirindo um caráter subjetivo. Segundo Freitas, o espaço transmutado em um ambiente psicológico é um “[...] lugar, num sentido que transcende o físico, de repouso, acolhimento, interação, pertinência, devaneio, criação de sentido, meditação e surgimento de imagens.” (2005, p. 134).

A aula apresentou aspectos semelhantes aos descritos pela autora e durante sua realização perdemos a noção do tempo. Fui atentada para essa questão, ao ver a professora da turma se aproximar, questionando o horário de término da aula, que já havia sido ultrapassado. Segundo a autora, o tempo que caracteriza a constelação de um campo simbólico “não é o tempo do relógio, do calendário ou dos prazos, aquele que delimita tarefas e missões a serem cumpridas” (idem, p. 141) e quando estamos envolvidos pela vivência simbólica “é frequente perdermos a noção do tempo, e essa experiência costuma ser muito nutritiva e apaziguadora de tensões [...]” (ibidem).

[...] O tempo, vivenciado não tanto como uma sequência de períodos cronológicos mensuráveis de maneira objetiva, mas como único, presente e

referenciado na percepção subjetiva, isto é, o tempo definido como kairós, passa a trazer o senso de oportunidade, de busca do momento adequado, e a função da intuição é valorizada. (idem, p 52)

Esse ambiente, propício à constelação simbólica, foi vivenciado por mim e pelas crianças na experiência acima descrita e a imagem suscitada em mim não foi percebida naquele momento, apenas alguns meses depois.

Um dia desses, caminhando pela rua, um apelo sensorio disputou a atenção dos meus sentidos com os barulho e cheiros dos carros, com as vozes altas, os apelos visuais publicitários e o som ensurdecedor de ferramentas de construção. Senti um cheiro muito familiar. Na esquina retiravam o último resquício do tronco da árvore que adoeceu. O ar me trouxe a memória. Cheiro de terra remexida. Cheiro de infância!¹¹

Todas as nossas experiências se vinculam a experiências anteriormente vividas e dessas conexões sugerem outras ordenações, novas possibilidades de pensamento e criação.

A cada coisa que fazemos, vem a tona a memória de tudo o que já sentimos e realizamos. As experiências de uma área de nossa vida tocam as outras áreas e, como a respiração, circulam sempre em movimento. Os pensamentos circulam, os projetos circulam, os desejos circulam. As ideias estão no ar, são fluidas! Elas percorrem a nossa vida! E constroem narrativas. (BARBIERI, in ALBANO; STRAZZACAPPA, p. 20)

Minha consciência em relação ao meu envolvimento com as ações das crianças só ocorreu ao deparar-me com o apelo sensorio que despertou, por meio do olfato, memórias da minha infância, mais especificamente, das vivências que experimentei no quintal da minha avó materna.

O cheiro de terra remexida foi responsável pelo insight que conectou uma experiência ocorrida em aula às sensações que guardei das brincadeiras no quintal da minha infância. No entanto, não se trata apenas da memória do contato com a terra do chão. O quintal simboliza para mim as brincadeiras, a autonomia, a criação e a liberdade.

¹¹ Anotação pessoal

Supõe-se que os processos de memória se baseiam na ativação de certos contextos e não em fatos isolados, embora os fatos possam ser lembrados. É o caso de conteúdos de ordem afetiva e de estados de ânimo, alegria, tristeza, medo, que caracterizam determinadas situações de vida do indivíduo. De um ponto de vista operacional, à memória corresponderia uma retenção de dados já interligados em conteúdos vivenciais. Assim, circunstâncias novas e por vezes dissimilares poderiam reavivar um conteúdo anterior, se existirem fatores em relacionamentos análogos ao da situação original. (OSTROWER, 2010, p. 19)

Talvez, se eu não tivesse vivenciado minha infância nesse quintal, a ação das crianças teria me passado despercebida. Aprofundando ainda mais as conexões entre o que realizei em sala de aula e minhas vivências pessoais, talvez as brincadeiras autônomas do menino Max no jardim de sua casa, retratadas no filme *Onde Vivem os Monstros*, não teriam me emocionado tanto e a temática jamais fosse apresentada às crianças. Aquilo que sou como pessoa define o que escolho apresentar em sala de aula e, as escolhas, somadas à produção e necessidades das crianças, modificam todo o percurso do que será criado.

A ação das crianças ressoou em mim trazendo-me imagens da minha infância de forma vivida e detalhada. Segundo Jung (2008), tudo que foi vivenciado por nós se encontra inconsciente e pode surgir espontaneamente a qualquer momento “algumas vezes anos depois de um esquecimento aparentemente total” (p. 37).

Refiro-me aqui a coisas que vimos e ouvimos conscientemente e em seguida esquecemos. Mas todos nós vemos, ouvimos, cheiramos e provamos muitas coisas sem notá-las na ocasião, ou porque a nossa atenção se desviou ou porque, para nossos sentidos, o estímulo foi demasiadamente fraco para deixar uma impressão consciente. O inconsciente, no entanto, tomou nota de tudo, e essas percepções sensoriais subliminares ocupam importante lugar no nosso cotidiano. Sem percebermos, influenciam maneira segundo a qual vamos reagir a pessoas e fatos. (Ibidem)

Ao realizar a análise dessa prática outras recordações foram apanhadas. Dentre tantas memórias suscitadas, algumas foram escolhidas para compor esse trabalho e mostrar que a professora que me tornei é constituída, também, pela criança que fui.

Durante minha infância, sempre ouvia as narrativas contadas por meus pais, que moravam na mesma rua desde crianças, sobre as brincadeiras que ali aconteciam: a construção das regras, as inocências e as confusões. Um momento de autonomia, distante do olhar dos pais e professores, onde as crianças podiam criar um mundo de relações e possibilidades.

Com o passar do tempo, a rua onde moravam os meus pais, deixou de acolher as brincadeiras infantis. Rio Claro crescia e seu trânsito também. O quintal da minha avó que acolhia nossas brincadeiras, felizmente era amplo. Éramos sete primos, mas somávamos nove, quando os primos que moravam mais distante vinham nos visitar.



Cheio de plantas das mais variadas qualidades, no quintal encontrávamos flores, ervas, frutos, verduras, terras que nos forneciam materiais perceptivos e estímulos para todos os sentidos. Eram cheiros, texturas, cores, formas e sabores que experimentávamos, servindo a todo tipo de história que decidíamos criar.

Tudo era aproveitado nas brincadeiras. O balanço, preso a grande e velha mangueira, desde a infância de minha mãe, era o ônibus, o trem, e ainda, o trapézio no picadeiro do circo. O folheto, trazido da igreja, após a missa, se transformava em roteiro para o teatro, que seria realizado mais à tarde.



A oficina de marcenaria do meu avô era o espaço ideal para as brincadeiras de casinha e nos fornecia a serragem transformada em comidinhas, além de ser o local onde ele fabricava alguns brinquedos de madeira como o cavalo de balanço e a pequena carriola que usávamos para carregar terra, folhas, entre outros objetos encontrados pelo grande terreno.



As paredes da casa antiga, que davam para o quintal apresentavam uma pintura velha e descascada que ainda era marcada pelos morcegos que ali passavam sobrevoando durante a noite. No entanto, essas marcas – do tempo ou registrando as vidas que ali habitavam – formavam desenhos para os quais nos dedicávamos a olhar, tentando descobrir novas formas possíveis: posso dizer que dragões, lagartas, bruxas, fantasmas, princesas, montanhas, luas, planetas, naves, aviões e animais diversos fizeram parte da decoração das paredes da casa da minha avó, variando-a diariamente de acordo com nossa imaginação.

Nesse espaço tivemos oportunidade de vivenciar a vida e a morte. Convivíamos com os animais que habitavam o quintal e com todo o medo e fascínio instaurado pelos mesmos. Borboletas, pássaros, gatos, insetos, minhocas, cobras cegas, sapos e caramujos, que caminhando lentamente, deixavam um rastro brilhante marcando o caminho trilhado.



Corríamos enlouquecidos das mamangavas. Uma vez, providenciamos o enterro de um gatinho preto encontrado morto em meio às roseiras e o velamos sobre a carriola de brinquedo. Dois galbos, amarrados com barbante, deram origem a cruz que seria fincada em sua sepultura. Por maldade, em outra brincadeira, matamos alguns caramujos afogados só “para ver o que acontecia”, ato que nos rendeu alguns dias de castigo.

Terminávamos o dia exaustos, às vezes brigados, extremamente sijos e famintos. Mas, tudo cessava na mesa, preparada pela avó Terezinha, com bolinhos de chuva e leite com chocolate. Tínhamos a sorte de ter nossas mães, avó e tias que possibilitavam o nosso estar nesse quintal de terra, tão fundamental à nossa infância e ao nosso desenvolvimento.



Guardo a memória de vangloriar-me, perante algumas colegas da escola, que o quintal da minha avó Terezinha era tão grande quando o sítio do avó do meu primo, que eu havia visitado naquele fim de semana. Obviamente, eu havia chegado a essa conclusão, avaliando a dimensão espacial do sítio, pelas cercas que rodeavam a casa e o galinheiro, acreditando que, a partir daquele limite, iniciavam-se as terras de outro proprietário.

Atento-me a essa última imagem para ilustrar a importância afetiva representada por esse lugar. A dimensão de latifúndio dada, por minha imaginação infantil ao quintal da minha avó ilustra a importância atribuída a esse espaço de convívio, autonomia, brincadeiras, experimentação e intimidade. Encontro essa mesma sensação quando ouço as memórias de minha mãe e minha tia que também cresceram brincando nesse mesmo espaço.

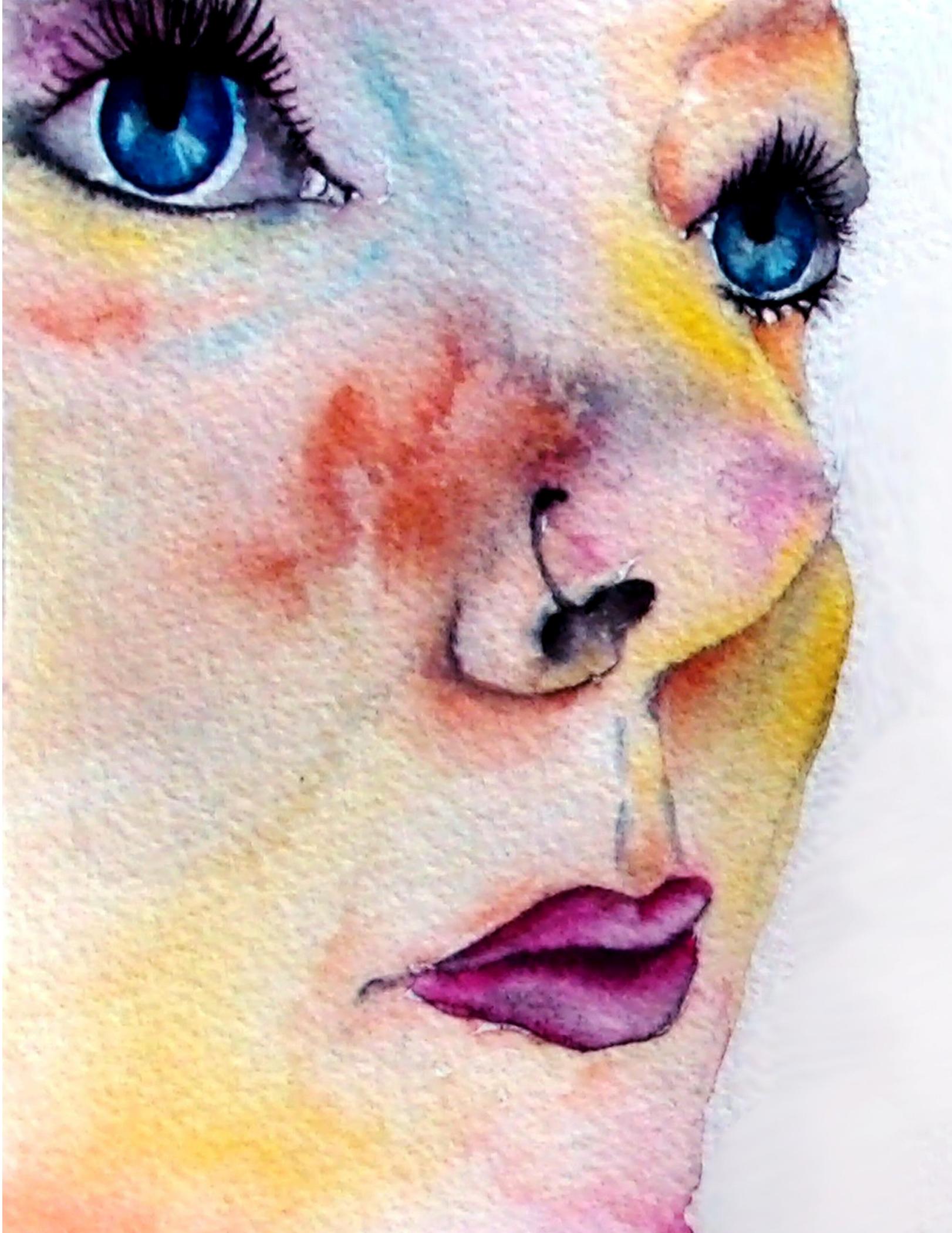
Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como

acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2008. p. 59)

Segundo Jung, “reminiscências de memórias da infância [...] podem alargar nossos horizontes e aumentar o campo da nossa consciência – sob a condição de que os conteúdos readquiridos sejam assimilados e integrados na mente consciente.” (2008, p. 126).

A imagem do quintal da minha avó e as vivências que ali se constituíram, rememoradas ampliaram minha consciência o que possibilitou alterações a minha personalidade e, conseqüentemente, o campo profissional também foi modificado.

O quintal na verdade é o símbolo da educação que gostaria que norteasse minhas aulas.



EM BUSCA DA PROFESSORA ENCONTREI A ARTISTA
E ME REENCONTREI COMIGO MESMA

Durante a realização dessa pesquisa percorri um caminho que destacou certas vivências e minhas condições emocionais ao significar os espaços pelos quais passei, a docência e minha relação com as crianças e com o ensino da arte.

Ainda no estágio, avistei, em uma pequena formiga, o símbolo da estagiária que poderia ser esmagada pelas crianças ou pelas exigências da instituição de ensino na qual estava inserida, diante da tarefa de organizar e mobilizar os alunos criativamente.

No papel de docente, lecionando na escola da rede estadual, eu busquei compreender esse espaço e me vi em meio a uma batalha travada com as crianças. Não ergui tecidos brancos implorando uma trégua, pois batalhas e desafios também alimentam a criação. Contrário a isso, suspendi, em sala de aula, um varal de muitas cores que nos inspirou processos criativos e, por meio do que foi produzido, comecei a compreender porque lutávamos.

Percebi que, em muitos momentos, a escola não apresenta um sentido. E esse fenômeno não se restringe apenas para os alunos, mas também para os professores que nela lecionam. Isso, devido a várias problemáticas que a educação apresenta – dentre elas se encontram a inadequação do espaço, dos materiais, a precarização profissional do docente, os currículos inchados de informações desligadas da prática, entre outras – e porque a escola higieniza o conhecimento das marcas pessoais de alunos e professores, especialmente dos aspectos oriundos do inconsciente.

A racionalidade e a consciência são priorizadas na educação escolar, mas é preciso saber que os aspectos inconscientes continuam presentes e são manifestos de outras formas. Lecionando e lidando com os problemas, tensões emocionais e sobrecarga de tarefas da escola, fui reconhecendo monstros em mim, em outros profissionais da educação, assim como nas próprias crianças.

Encontrei um jeito de apresentar alguns aspectos monstruosos da minha personalidade às crianças de forma simbólica e lúdica e essas se sentiram à vontade para expressar seus monstros criativamente. E essa produção auxiliou no acolhimento dos aspectos sombrios dos meus alunos, pois também estava compreendendo os meus.

Por fim, ao assumir meus monstros e levá-los para a sala de aula, mostrando às crianças a humanidade do professor, encontrei, com a ajuda dos meus alunos um retralho de quintal que me remeteu ao quintal da minha infância. Essa experiência encerrou um ciclo de reflexões acerca da minha própria prática realizando um retorno às minhas origens, a fim de significar para mim a escola, a docência, minha relação com as crianças, assim como minha prática artística que é estimulada pelo que ocorre em sala de aula.

Essas quatro experiências foram selecionadas para exemplificar conceitos de criatividade que aproximam a criação artística da elaboração de uma aula por parte do docente. Ademais, cada uma dessas experiências evidenciou um aspecto da minha personalidade, formando, assim, um retrato da professora que hoje sou.

Dentre todas as outras experiências vivenciadas, as descritas nessa dissertação apresentam alguns aspectos que as destacaram do cotidiano escolar. No entanto, como na criação artística, uma aula criativa e mobilizadora também é fruto de um processo que, nesse caso, inclui a relação diária com os alunos.

Notei que a afetividade suscitada durante essas aulas e a escuta atenta, por parte da docente, formou uma rede de proteção à experimentação e produção criativa e ainda nutriu as relações entre os sujeitos envolvidos no processo, assim como entre esses e o conhecimento. Percebi que as atividades ou conteúdos curriculares apresentados às crianças de forma criativa mobilizaram a imaginação dessas e instigaram uma produção em arte.

A resignificação do espaço escolar durante as atividades estimularam outras posturas corporais que não se limitavam apenas ao trabalho sobre a carteira e cadeira. Os corpos tomaram o espaço rasteiro do chão, desenhando sobre o cimento, buscando o contato com a terra e com o que ainda existe de natural no ambiente escolar. O toque e aproximação no corpo do outro ganhou fluidez e naturalidade durante certas atividades que possibilitavam um corpo relaxado e sensível à experiência, um corpo coletivo.

Ainda, percebi na produção e relatos dos alunos, que as atividades propostas suscitaram uma expressão simbólica que refletiu necessidades internas das crianças, assim como conexões com o contexto social, familiar e afetivo. E isso ocorreu tanto no âmbito individual, como alguns desses símbolos representavam questões coletivas de uma determinada turma.

Analisei que as atividades que apresento às crianças, a forma como realizo as aulas e as potencialidades criativas que vislumbro em meus alunos, apresentam conexões com meu repertório cultural, artístico, com vivências pessoais e com minhas escolhas estéticas e expressivas.

Dessa mesma forma, tudo que é produzido nas aulas de arte, os compartilhamentos possibilitados pela criação conjunta e as imagens simbólicas apresentadas por meus alunos, alimentam meu imaginário e enriquecem minha produção artística. Destaco esse aspecto, pois meus trabalhos – apresentados em meio a esse texto – manifestaram-se mais autênticos após minha experiência docente.

Esse ambiente que possibilita vivências, trocas e estimulação mútua se correlaciona com a constelação de um campo simbólico. Um espaço capaz de acolher os símbolos individuais e coletivos transfigura-se em um ambiente psicológico, é preenchido por sentido, possibilita a reflexão, a criação de novas possibilidades e o surgimento de imagens. O tempo vivenciado nesse ambiente não está ligado ao tempo cronológico, mas sim aos aspectos temporais subjetivos vivenciados durante a experiência.

Minhas vivências escolares como docente suscitaram memórias e dentre essas, foram selecionadas lembranças da minha educação básica e, algumas práticas que rememorei, me marcaram e, hoje, me fazem romper com a escola tradicional. Reencontrando o quintal da minha avó e a escuta atenta dos meus mestres, consegui visualizar as possibilidades de proporcionar uma educação sensibilizadora na escola, pelo menos durante as aulas de arte pelas quais sou responsável.

Os sonhos que se agregaram ao material de análise, por sua vez, ilustraram minhas emoções, sensações e impressões diante das vivências escolares, do meu processo criativo inspirado por esse espaço e pelas relações ali estabelecidas. Olhar com atenção para essas imagens oníricas me fez compreender os sentidos que fui atribuindo à escola, à docência e aos relacionamentos que estabeleci com meus alunos, durante os primeiros anos lecionando. O

último sonho da série referenciada no capítulo 2 apresenta a minha compreensão da arte que quero ensinar na escola: ligada à vida, à prática, ao prazer, às coisas simples, à diversidade, ao inconsciente e a natureza, agregando a esses nossos monstros e nossos medos mais secretos.

Se para me compreender como docente e como autora de minhas próprias aulas precisei dedicar um olhar para a introversão, desenvolver essa pesquisa possibilitou um profundo processo de conscientização. O autoconhecimento é o cuidado de si e foi de extrema importância para minha capacitação como docente.

Por meio da análise das vivências e dos símbolos – constelados em sala de aula ou instigados pelo que ocorre na escola – realizei uma ampliação da minha consciência que me possibilitou compreender minhas capacidades criativas como professora, mas também apontou minhas vulnerabilidades, fragilidades e pontos da minha personalidade que podem estar sujeitos a instabilidade emocional.

Compreender e assumir minhas limitações e fraquezas foi importantíssimo para o acolhimento desses aspectos apresentados por meus alunos em sala de aula. Utilizei-me, inclusive do meu lado sombrio, como estímulo à criação das minhas aulas, o que me possibilitou apresentar simbolicamente esse lado aos meus alunos.

Essa ação gerou a confiança necessária para que o outro se sinta acolhido a apresentar-me suas características sombrias e juntos, utilizamos essas imagens inconscientes para criação artística. A partir dessa compreensão passei a acolher as crianças mais afetiva e respeitosamente. Quando isso ocorre, minha relação com os alunos começa a ganhar momentos de prazer.

Essa pesquisa focalizou essas experiências e, permitir-me um olhar cuidadoso e demorado, originou o entendimento dos meus processos de criação das aulas e durante essas. Conhecer meu processo criativo me possibilitou ter consciência das minhas intenções, dos acasos, das alterações de percurso, dos momentos de escuta às demandas dos alunos e a influência da minha produção artística dentro das minhas aulas, em prol da mobilização criativa das crianças.

No entanto, esse trabalho não pretende indicar uma metodologia rígida a ser aplicada nos contextos educacionais ou a ser utilizada na formação de professores de forma fechada. Ela indica um possível caminho para a significação do espaço educacional, por parte do docente.

Essa dissertação apresenta resultados verificados até o presente momento, decorrentes das análises das experiências vivenciadas.

No entanto, como retrata o trecho do caminho percorrido até então, a continuidade do caminhar pode apresentar-me bifurcações e possíveis desvios. Ou quem sabe, no meio do percurso, apareçam novos mares nos quais eu queira mergulhar. Só vou descobrir caminhando!

Parafraseando Jung (1986), o desenvolvimento da personalidade visa um longo processo de autoconhecimento que depende da maturidade e do verdadeiro interesse do indivíduo por suas imagens interiores. Espero que esse trabalho inspire outros professores a encontrarem seus próprios caminhos como autores e produtores de suas aulas, descobrindo-se em suas memórias, sonhos, anotações ou quaisquer materiais que lhes ofereçam subsídios para o encontro com a autenticidade.

Percebendo o valor afetivo, criativo e cognitivo que a apresentação dos meus aspectos pessoais proporcionam nas minhas relações com meus alunos, em 2013, resolvi iniciar o ano de uma forma diferente. Apresentei-me às crianças contando-lhes uma história com o auxílio de algumas imagens:

Vou lhes contar a história de uma menina... uma menina que adorava desenhar desde muito pequena. Um dia, ela achou que era uma boa ideia desenhar em toda a parede que ficava do lado de fora de sua casa. Mas sua mãe não gostou nada do desenho da menina, o que lhe rendeu uma longa bronca.

Essa menina adorava leite, brincar de cabaninhas e cavoucar na terra úmida, mas tinha pavor de subir em árvore, nojo de pisar nas goiabas que despencavam da goiabeira e detestava carne.

Um dia, a menina estava brincando no balanço da casa da sua avó. Pegou muito impulso, ficou de joelhos na madeira e resolveu soltar as correntes do balanço, só pra ver o que acontecia. Acho que a menina pensou que pudesse voar.

Bom, o fato é que a menina foi crescendo, crescendo e um dia avisou seus pais que iria sair de casa. A menina sonhava estudar arte e para isso teria que mudar de cidade.

A menina foi pra longe de casa estudou, se formou e se tornou professora e hoje ela dá aula para meninos e meninas de sonhos diferentes, mas com a mesma vontade que ela tinha de voar. E posso contar um segredo, ela conseguiu!

A apresentação que acompanhava a história exibia algumas fotos da minha infância e ao final as crianças descobriam que a menina, na verdade, era a professora adulta que já havia sido criança como eles. Na última semana de aula que estive na escola, durante a reunião de Pais e Mestres um aluno passou por mim acompanhado da mãe e disse: *Mãe, aquela é a professora Agda, minha professora de arte! Ela já rabiscou a parede e uma vez caiu do balanço de cara no chão!* A mãe me cumprimentou, mas não conseguiu esconder o olhar de estranhamento. *O que vocês andam fazendo durante as aulas?*

O importante aqui foi a partilha. No início do ano compartilhei com os alunos a minha infância e permiti que, durante o ano, a infância das crianças fosse comigo dividida e inspirasse a criação das aulas. Mais experiente, instaurei esse ambiente já no primeiro dia de aula. Acredito que é disso que deve ser feita a educação e o conhecimento: de afeto.

No ano de 2014, deixo a Escola Estadual Professora Rosina Frazatto, na qual me iniciei como docente e permaneci lecionando por seis anos, porque acredito que um ciclo se fechou. No entanto, para mim essa escola foi muito mais do que um ambiente de trabalho, foi o local onde aprendi a ser professora, colecionei afetos, experimentei possibilidades pensadas por uma jovem recém-formada na graduação em artes. As histórias, relações, criações e amizades ali vivenciadas, jamais serão esquecidas. Essa dissertação auxiliará nesse registro, e, sempre que necessário, essas experiências serão retomadas para a criação de outras possibilidades na construção de novos caminhos.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBANO, Ana Anagélia. Almir Mavignier: Um mestre-aprendiz. In: REILY, Lúcia; SILVA, José Otávio Pompeu. *Marcas e memórias: Almir Mavignier e o Ateliê de Pintura de Engenho de Dentro*. Campinas, SP: Komedi, 2012. p. 169-202.

_____. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. *Caderno Cedes - Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo*, Campinas, vol. 30, n. 80, p. 26-39, jan.-abr. 2010.

_____. O atelier de arte na escola: espaço de criação e reflexão. In: PACHECO, Elza Dias. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 159-165.

_____. O ateliê de arte e a caixa de Pandora. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011. p. 29-38.

_____. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

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

ALVES, Ruben. *A alegria de ensinar*. Campinas – São Paulo: Papirus, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaios sobre a imaginação e a matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIERI, Stela. Processo de criação: educação e arte. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia (Orgs.). *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011. p. 19-28.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BYINGTON, Carlos. *A construção amorosa do saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: Religare, 2003.

_____. *O Desenvolvimento da Personalidade: símbolos e arquétipos*. São Paulo: Ática, 1987.

CINTRA, Simone C. S.; ALBANO, Ana Angélica. Memórias de Artistas e de Futuros Professores de Arte: Um diálogo pertinente?. In: *Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos*, 2008, Beja. Actas do Congresso Ibero Americano de Educação Artística: Sentidos Transibéricos. Porto: Associação Professores Expressão e Comunicação Visual., 2008. v. 1. p. 1-11.

CINTRA, Simone C. S. *Narrativas poéticas autobiográficas: (auto) conhecimento na formação de Educadores*. Campinas, SP: 2010. 155 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP.

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

_____. *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ESTES, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FERREIRA, Paulo Nin. *O espírito das coisas: desenho, assemblagens e brincadeiras na educação infantil*. Maceió: EDUFAL, 2013.

FREITAS, Laura Villares. *A máscara e a palavra: exploração da Persona em Grupos Vivenciais*. São Paulo, 1995. 257 p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP.

_____. *A psicoterapia como um Rito de Iniciação: Estudo sobre o Campo Simbólico através de Sonhos Reacionados ao Self Terapêutico*. São Paulo, 1987. 131 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP.

_____. Grupos vivenciais sob uma perspectiva junguiana. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 45-69. 2005.

_____. Imagem, imaginação e símbolo: a Psicologia Analítica em diálogo com a Psicologia Social. In: VICHITTI, Maria Patrício (Org.). *Psicologia Social e Imaginário: Leituras Introdutórias*. São Paulo: Zagodoni, 2012.

_____. Jung e a Cultura. In: *Jung e Reich: articulando conceitos e práticas*. ALBERTINI, Paulo; FREITAS, Laura Villares (Orgs.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2009. p. 79-95.

_____. O arquétipo do mestre-aprendiz: considerações sobre a vivência. *Junguiana, Revista da sociedade brasileira de psicologia analítica*. São Paulo, n. 8. p. 72-99. 1990.

_____. O Calor e a Luz de Héstia: sua presença nos grupos vivenciais. *Cadernos de Educação UNIC - CPG*, Cuiabá, 2005. p. 131-145.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GAILLARD, Christian. Jung e a arte. *Revista Pro-posições: Dossiê Entrelugares do corpo e da arte*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP, v. 21, n.2 (62), maio/ago. 2010.

GAMBINI, Roberto. Com a cabeça nas nuvens. *Revista Pro-posições: Dossiê Entrelugares do corpo e da arte*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. – Campinas, SP, v. 21, n.2 (62), p. 149-159, maio/ago. 2010.

_____. Sonhos na escola. In: SCOZ, Beatriz (Org.). *(Por) uma educação com alma: a objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 105-157.

GARCIA, Joe. Criatividade e indisciplina nas aulas de arte. *ANPED Sul: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. 2008. UNIVALI. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_47_20_CRIATIVIDADE_E_INDISCIPLINA_NAS_AULAS_DE_ARTE.pdf. Acesso em: 10/10/2013.

GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

GATTAI, Zélia. *Città di Roma*. São Paulo: Record. 2000.

GRAHAM, Prince. Em direção à autenticidade: encontro com a diferença. In: *Caderno Cedes - Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo*, Campinas, SP, Vol. 30, n. 80, 56-71, jan.-abr. 2010.

HILST, Hilda. *Kadosb*. São Paulo: Editora Globo, 2012.

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

_____. Lugares. In: ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia. *Entrelugares do corpo e da arte*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

HOPCKE, Robert H. *Guia para a obra completa de C. G. Jung*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

JUNG, Carl. Gustav. *A vida simbólica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *Memórias, sonhos e reflexões*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *O desenvolvimento da personalidade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

_____. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KAST, Verena. *Sonhos: a linguagem enigmática do inconsciente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. In: *Caderno Cedes - Arte na educação: pesquisas e experiências em diálogo*. Campinas, SP, Vol. 30, n. 80, jan.-abr. 2010. p. 72-83.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. ANPed, Rio de Janeiro, n. 19, p. 19-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

NOGUEIRA, Verena Sevá. Migração camponesa: uma estratégia para a reprodução da territorialidade. *Segundo Encontro da Rede de Estudos Rurais*. UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, António. O presente e o passado dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

OSTROWER, Fayga. A arte como processo na educação. In: PEREIRA, Maria Lourdes Mäder (Org.). *A Arte como processo na educação*. Rio de Janeiro: Funarte, 1980. p. 36-40.

_____. *Acasos e a criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

_____. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PACHECO, Elza Dias. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP, 2004.

SERRA, Ana Luiza Roma Couto; RODRIGUES, Maria Aparecida. Vulnerabilidade em Área de Risco Ambiental: o caso da ocupação do “Lixão da Pirelli” em Campinas. *XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais*, Ouro Preto - MG, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Expectativas de aprendizagem em arte 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/arteanosiniciais/Documentos/tabid/2741/language/pt-BR/Default.aspx>. Acesso em: 03/12/2013. São Paulo: 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *O ensino de artes nas séries iniciais: ciclo I*. VENTRELLA, Roseli Cassar e GARCIA, Maria Alice Lima. São Paulo: FDE, 2006.

SILVA, Ricardo Alexandre. *O processo de expansão urbana recente da região sudoeste de Campinas: alguns impactos*. Campinas, 2013. 132 p. Dissertação de mestrado. PUC.

SILVEIRA, N. *Jung: vida e obra*, Rio de Janeiro, José Álvaro, 1968.

THOMAS, Keith. In: GATTAI, Zélia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.

