

Coletividade, corpo e escuta: a aula de arte como espaço de formação mútua de estudantes e professores

Luísa Torkomian

Orientadora:
Profa. Dra. Sumaya Mattar

**Universidade de
São Paulo**

LUÍSA TORKOMIAN DE CAMPOS

Coletividade, corpo e escuta:

a aula de arte como espaço de formação mútua de estudantes e
professores

Versão Original

Monografia apresentada à Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para
obtenção do título de licenciada em
Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Sumaya
Mattar

São Paulo
2022

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Campos, Luísa Torkomian de
Coletividade, corpo e escuta: a aula de arte como
espaço de formação mútua de estudantes e professores /
Luísa Torkomian de Campos; orientadora, Sumaya Mattar. -
São Paulo, 2022.
56 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Artes Plásticas / Escola de Comunicações
e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Arte-educação. 2. Escola. 3. Formação de
professores. 4. Registro pedagógico. I. Mattar, Sumaya.
II. Título.

CDD 21.ed. -
700.7

Sumário

3	Agradecimentos	01.
6	Introdução	02.
8	Exploradora do meu cotidiano	03.
12	Aproximações do novo ateliê	04.
16	"Eu sou egoísta?"	05.
17	Onde está a fronteira entre mim e o outro?	06.
19	Jogos rítmicos	07.
21	Processos de avaliação	08.
23	Proposta de intervenção	09.

10.	Possibilidades do movimento	28
	10.1 Corpo e escuta	29
	10.2 Escola para qual criança?	37
	10.3 Aula também é lugar de brincar	40
11.	"Construção de uma cidade por nós para nós	43
	11.1 Mapa coletivo	44
	11.2 Depois da tempestade	49
12.	Conclusão	53
13.	Bibliografia	56

Quero agradecer de coração algumas pessoas que tiveram uma parte fundamental no meu caminho até aqui, sem as quais minha graduação em licenciatura não teria sido a mesma. Primeiramente, aos meus pais, professores, que me ensinaram tanto sobre a vida, mas que também, desde pequena, me mostrara os encantos e desafios dessa profissão:

À minha mãe que sempre esteve muito presente em toda vida escolar e que me incentivou a correr riscos, que valorizou as minhas formas de me relacionar com o conhecimento, mesmo quando eu me sentia mal em relação a elas. Que me ensinou a estudar com vários recursos visuais. Que esteve sempre ao meu lado quando eu chorava por sentir muita dificuldade em escrever, e que é a minha eterna revisora oficial. A ela, que hoje me ensina tanto sobre ser professora e ouve com muita atenção as minhas angústias e medos em relação à minha vida profissional. Mas que também ri comigo de cenas gostosas do meu dia a dia com as crianças.

Ao meu pai que me tomava a tabuada toda vez que estávamos no carro, que produziu várias réguas de cartão postal para eu não me perder nas linhas dos textos, que me ensinava Física com desenhos de tirar o fôlego. E que hoje, como parceiro de profissão, compartilha comigo sensações e sentimentos em relação à vivência escolar.

Ao João, que acompanhou desde o começo do ano a minha saga com este trabalho, e que ouviu todas as ideias, possibilidades e dificuldades. Que esteve ao meu lado me ajudando a criar momentos de pausa para escrita. Que pacientemente aguentou ser interrompido a cada cinco segundos com uma pergunta sobre como usar o *word* ou pedindo uma opinião.

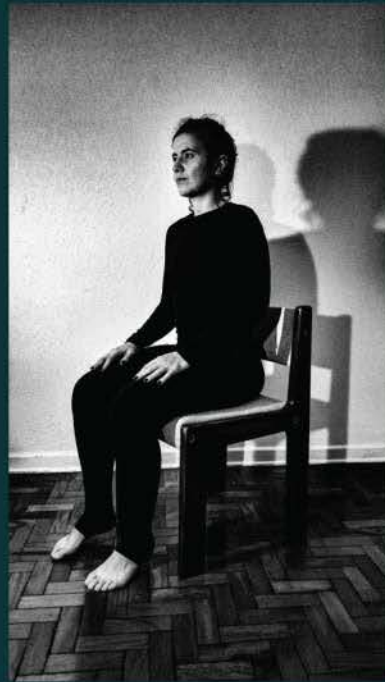
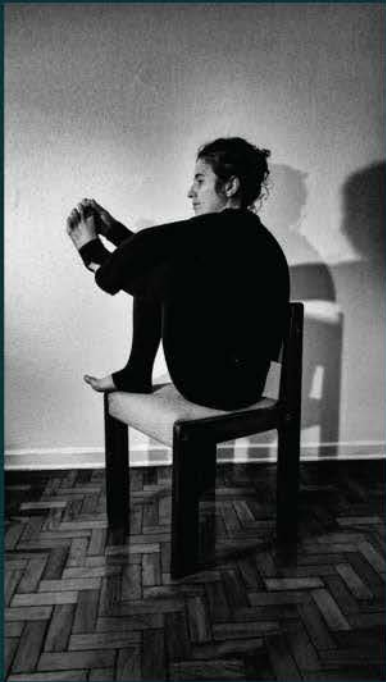
Quero deixar um agradecimento especial para Telma, que me recebeu muito bem na escola e que compartilha generosamente seu trabalho comigo.

Aos meus amigos de faculdade que me ensinaram tanto, e que estiveram lá todos os dias compartilhando risadas e momentos difíceis. A eles, que compartilharam comigo as descobertas e desafios de virar adulto, um forte abraço.

Quero agradecer também à querida Sumaya, que é uma figura fundamental na minha formação. Que foi fantástica durante a pandemia, se adaptando ao mundo virtual, e que mesmo com a distância criou um ambiente a que todos se sentiam pertencentes. Que deixou nossas tardes de 2020 mais instigantes. E que nos ensinou um jeito de ver a beleza das coisas, sem perder o senso crítico afiado.

Aos meus avós, que me ensinaram sobre a graça de aprender. Ao meu avô Gregório que até hoje lê todos os meus trabalhos e os comenta com muito cuidado. À minha vó Daisy, que sempre soube tudo de português e que sempre sabia me ajudar com as lições. *Vó, fez falta te ligar para perguntar qual é o jeito certo de escrever uma palavra.*





Coleção de movimentos II

Auto retratos PB.
Forma digital

Introdução

Em janeiro deste ano, comecei a trabalhar em uma escola particular na zona sul de São Paulo. Até então, na minha formação e na minha experiência profissional recente, eu havia me envolvido com escolas – públicas ou particulares – com linhas menos tradicionais e onde a arte desempenha um papel importante em suas comunidades. Além disso, já havia trabalhado em outras instituições em que desenvolvi ações de arte e de educação não formais. Foi para mim uma novidade fazer parte de uma equipe de arte em uma instituição na qual essa área tem um papel secundário na vivência escolar. Essa escola, por outro lado, possui um nível de exigência alto quanto aos conteúdos das demais disciplinas, e os alunos, desde pequenos, destacam-se por um certo tipo de erudição, que, a princípio, me deixou de queixo caído.

Minha função nesse cargo é acompanhar e auxiliar o/a professor/a nas aulas de artes dos 3º, 4º e 5º anos; sou responsável por 520 alunos, com os quais me encontro uma ou duas vezes por semana. Foi extremamente desafiador iniciar o ano tentando decorar aquela imensidão de nomes e sobrenomes. Foi mais desafiador ainda conseguir pegar o ritmo de uma aula seguida da outra, com apenas 5 minutos de intervalo entre elas, das 7h às 18h, diariamente. Como dar atenção e entrar num *estado de ateliê*, quando parece que os tempos e os espaços estão indo na direção oposta? Além desse, houve tantos outros obstáculos e aprendizados neste ano, mas creio que aquele que mais me tocou foi o de como achar estratégias e ter uma presença afetiva e firme para trabalhar com crianças de elite, na pós-pandemia.

A comunidade escolar é de uma região muito abastada de São Paulo, que possui uma cultura própria, refletida pela escola. As crianças são claramente colocadas no lugar de aluno, mas esse lugar se confunde com o lugar de “cliente”. O que influencia muito o dia a dia da escola. Além disso, em 2021, houve um retorno híbrido para a escola, devido à pandemia, e, por conta dos protocolos sanitários, as aulas de artes não puderam acontecer no ateliê: elas tiveram lugar nas salas de aula, e cada aluno permanecia em sua carteira. Ou seja, essas crianças começaram o ano letivo com sérios déficits no contato social e na lida com o outro e com o espaço coletivo. Nenhum aluno do terceiro ano havia jamais pisado num ateliê, e os demais – quarto e quinto anos – estavam afastados há dois anos desse tipo de espaço.

Como seguir um currículo elaborado antes da pandemia, se ainda era preciso ensinar os alunos, por exemplo, a desentupirem o apontador, ou a se sentarem na roda, no início da aula, além de tantas outras coisas básicas, que normalmente se aprende nos anos iniciais do fundamental 1?

Uma turma específica do quarto ano tem gerado grandes conflitos, trazido muitas questões e desafiado bastante toda a equipe responsável por ela. Esse grupo de alunos apresenta uma postura já meio adolescente, apesar da idade, desafiando os adultos e mostrando um desejo de independência. Essa turma tem sérias dificuldades de entender o espaço do outro, de respeitar os corpos alheios e de estar em grupo. Os alunos têm apresentado bastante dificuldade para se conectarem com os educadores e com suas propostas. Nas aulas de arte, grande parte dessas questões é exacerbada, já que as mesas e os materiais são de uso coletivo e o ambiente permite outras formas de permanência do corpo no espaço. Sendo a escola muito focada em atividades majoritariamente cognitivas, quando aqueles pequenos corpos cheios de energia se encontram em espaços mais amplos, eles se perdem com a falta de contorno. Existe aí uma dificuldade em desenvolver autonomia de cada uma dessas crianças quanto a estarem em diferentes espaços de aprendizagem.

Os conflitos gerados por essa turma têm me ocupado bastante e creio que, em muitos outros ambientes escolares, educadores estejam enfrentando, este ano, problemáticas similares às aquelas com as quais estou lidando. Parece-me, então, necessário desenvolver uma pesquisa que possa investigar melhor este novo jeito de ser criança dentro da escola e pensar como as aulas de arte no ateliê têm um papel específico e fundamental no desenvolvimento das crianças.

Resolvi organizar o presente trabalho na forma de um diário de investigações.

Como auxiliar de ateliê, observo e me adequo ao estilo de cada professora com quem trabalho, ao mesmo tempo que desempenho um papel ativo e criador. Investigar as problemáticas das minhas vivências na escola tem sido uma forma de dar sentido ao meu trabalho, que, sem essa atitude investigativa e crítica, poderia acabar sendo puramente mecânico ou de execução de tarefas.

O papel da cartografia¹ é fundamental para o trabalho dentro da sala de aula, mesmo que o tempo seja curto, mesmo que seja algo muito esporádico. No caso de professor assistente – cargo que ocupo – não existem reuniões oficiais com as professoras de artes e nem reuniões de cunho pedagógico com outros profissionais da equipe escolar. Os auxiliares da área de artes estão o tempo todo trabalhando em aulas ou na preparação de materiais, o que reduz sua atuação como educadores e seu espaço formativo, isolando-os da equipe escolar. Sem esses elementos fundamentais para o exercício pedagógico (trabalho em rede e espaço de reflexão e criação), o trabalho pode perder a sua forma, a sua potência e o seu sentido.

É aí que entra o caderno de registros, uma espécie de diário que nos permite retomar o que foi feito, que decanta nossas vivências tornando-as narrativas e fazendo com que se desenvolvam dentro de nós, educadores, como experiência. Essas narrativas podem ganhar novas formas dentro e fora de nós, e é através delas que inventamos novas perspectivas. Tudo isso nos ajuda a saber o que fazer com elas em nós e a entender como essas formas podem colaborar para a construção de novos caminhos dentro da aula. É também um modo de garantir que o trabalho de auxiliar não se torne puramente mecânico e seja uma oportunidade de formação, uma maneira de valorizar e garantir um lugar na escola como educadora.

1- “A cartografia, aqui compreendida como conjunto de ações de registro, delineamento e criação de territórios e itinerários reais ou imaginários, configura-se como um campo dinâmico que possibilita imprimir sentido temporal e topológico aos percursos pessoais de formação e ao trabalho de planejamento de ensino, um campo capaz de englobar todas as práticas que proponho, cujo ápice é o processo de criação didática.” Apud: Mattar p. 9(2017)

Para que façamos frente aos processos de esvaziamento e precarização da arte na educação, é fundamental que os professores se coloquem de forma ativa e dinâmica em relação a si mesmos, aos contextos em que atuam e aos sujeitos neles envolvidos, aprendendo com as próprias experiências e buscando instaurar fluxos emancipatórios e libertadores, que ampliem o capital cultural de si mesmos e dos educandos e a eles ofereça oportunidades para vivenciar inesgotáveis possibilidades de expressão pessoal. Traçar outras rotas, arriscar-se, explorar novas paisagens, reinventar-se. Eis o valor das práticas de registro como ato cartográfico na formação e práxis docente. (MATTAR, 2017, p.3290)

Ao escolher evidenciar, com meus registros, parte das coisas que me atravessam durante o dia, coloco-me como pesquisadora, como alguém capaz de formular questões e de se colocar ativamente perante elas, propondo reflexões, soluções e caminhos. Por isso, ao registrar, podemos rememorar o que foi feito e projetar para onde desejamos ir. E ao começar a encher páginas brancas com palavras, a noção de experiência de Walter Benjamin não saiu da minha cabeça.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiência que caracteriza nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA 2001, p. 21)

A experiência tem me escapado constantemente. Os dias têm apenas sido vividos e celebrados por chegarem ao fim. Como dar sentido a tudo aquilo que me acontece em uma jornada de trabalho de 11 horas? Como manter uma postura aberta, receptiva, com o olhar e a escuta atentos aos resultados e processos vividos – essenciais para a educação – se não há tempo para refletir, narrar e rememorar as coisas vividas?

(...) a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. (...) Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (Id. 2001, p. 23)

Narrar meu cotidiano é enraizar o que vivi, dentro de mim. Foi e é a partir da noção de registro, reflexão sobre a prática, passando pela criação de imagens, textos e aulas que comecei a existir dentro do meu trabalho, para mim mesma. Coloquei o que desejo para mim e para aquelas crianças. Foi possível, finalmente, colocar afetos em movimento dentro do ateliê. Foi durante o processo de escrita desse trabalho que comecei a me dar conta de várias coisas que aconteciam dentro da escola e consegui me dispor a ser atravessada por elas.



Todo dia

Colagem em papel cartão.
30 cm X 42 cm.

Aproximações do novo ateliê

Pouco tempo antes de começar a escrever sobre as aulas e fazer minhas observações sobre as turmas, decidi começar a fazer as atividades propostas por Telma, a professora de artes que acompanho como assistente, junto com os alunos. Eu me sentava naquelas mesas baixas junto com seis crianças e começava a desenhar. A partir desse meu movimento as conversas com as crianças finalmente começaram a fluir, e seus nomes, gostos, desejos e sorrisos começaram a se aninhar na minha memória. Conforme ia ganhando intimidade com os alunos, as turmas começaram a ganhar forma e personalidade para mim. Além disso, fazer o que eles estavam fazendo me aproximou do lugar de estudante, comecei a lembrar de várias sensações que tinha aos 8 ou 9 anos. Lembrei, por exemplo, da minha repulsa pelo lápis de cor, da minha preguiça de preencher de cor a folha sulfite A4. Lembrei do meu corpo inquieto durante as explicações da professora.

Uma das atividades mais significativas para mim foi uma em que era preciso criar um desenho de observação de elementos do ateliê. Ao me dispor a desenhar o ateliê, consegui me aproximar mais dos objetivos de Telma com a proposta, e também pude me apropriar mais do meu próprio espaço de trabalho.

Nessa atividade específica mais alunos notaram os meus desenhos e muitos deles gostaram e vieram me dizer que eu poderia ser uma artista. Foi nesse momento que, para muitos, saí do lugar de alguém puramente responsável pela ordem da classe e entrei no lugar de alguém que tem algo para ensinar também.

Criar é exprimir o que se tem em si. Todo esforço autêntico de criação é interior. Ainda assim é preciso alimentar seu sentimento, o que se faz com a ajuda dos elementos tirados do mundo exterior. Aqui intervém o trabalho pelo qual o artista incorpora, assimila gradativamente para si o mundo exterior, até que o objeto que ele desenha tenha se tornado como parte dele mesmo, até que ele tenha em si e que possa projetá-lo na tela como sua própria criação. (MATISSE, 1953, p.16)

Produzindo a partir das propostas da Telma e produzindo imagens para mim mesma, criei uma ponte possível para meu entendimento de meu papel dentro da escola. Foi possível movimentar partes internas que ainda não podiam tomar forma de palavras, e assim me projetar diante daquelas vivências.

Em uma das reuniões com meus colegas de TCC, ouvindo como o trabalho de cada um deles tinha uma relação íntima com as suas próprias produções poéticas, fiquei, a princípio, meio cabisbaixa sentindo que meu trabalho não incluía minha linha de trabalho e nem se relacionava com minhas outras pesquisas ou com o meu TCC de bacharelado. Me questionei se eu estava abandonando ou desistindo de minha produção. Mas conforme fui desenvolvendo as aulas, executando as atividades e selecionando as imagens que produzi durante esse ano, para esse trabalho, notei que ainda pulsam ritmadamente em mim questões relacionadas com o brincar, com o movimento, com o corpo em relação ao espaço e também meu interesse por transparência- os dois últimos, temas disparadores de meu TCC de bacharelado.

Ao levantar as questões que precisavam ser trabalhadas com as crianças, escolhi trabalhar justamente com o corpo em relação aos outros corpos e com relação ao espaço. Não é mera coincidência: meu olhar, mesmo que de forma não consciente, volta-se com mais interesse e desejo para essas temáticas. Perceber isso reforçou ainda mais, para mim, como a prática pedagógica do professor de Arte é indissociável de sua prática artística. Toda a criação envolvida nessas duas atividades passa por caminhos intimamente ligados.

Em um trabalho para uma matéria da graduação em Artes Visuais, produzi uma coleção de movimentos de duas crianças autistas com as quais desenvolvi oficinas em uma instituição de saúde mental. Nesse trabalho, desenhos ora abstratos ora figurativos, eu buscava representar alguns movimentos fora do comum que elas faziam repetidamente. Tendo esses desenhos em mente, comecei a fazer a mesma coleção de registros de movimentos dos meus atuais alunos mas, dessa vez, usando fotografias. Escolhi os mesmos recursos formais que usei nesse outro trabalho, usando preto e branco em alto contraste. Os movimentos selecionados eram aqueles que sentia vivos no meu corpo também. Atentei justamente para aqueles que observava nos alunos e eu mesma reproduzia, ou tinha vontade de reproduzir, de forma mais contida.

Formados [os professores] no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitos de nós aceitamos a noção de que existe uma cisão entre o corpo e a mente. Credo nisso, as pessoas entram para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e o corpo não. (HOOKS 2013, p.253)



Desenho de observação de elementos do ateliê...

Desenho feito por mim a partir da proposta
de avaliação da Telma .

“Eu sou egoísta?”

Em uma segunda-feira comum, as crianças, como sempre, entraram no ateliê bruscamente, correndo, pulando, gargalhando e gritando, como se tivessem acabado de ser libertadas e estivessem aproveitando pela primeira vez em anos o ar fresco e o espaço livre. Logo pedimos para que se organizassem e se acalmassem, sentando em forma de roda no espaço da grama falsa. Todo esse processo levou um tempo e exigiu uns litros de saliva. A atividade pensada para a aula exigia que os alunos tivessem se organizado em grupos e um dos integrantes deveria ter trazido uma caixa de sapato. Muitos dos grupos acabaram esquecendo suas caixas, porém, como um dos meninos, o Daniel, trouxe duas caixas, isso causou uma grande confusão.

Durante a hora da roda começou a rolar uma fofquinha, e um dos grupos sem caixa começou a pressionar o Daniel para dar uma de suas caixas. Daniel veio até mim e pediu para sairmos para conversar fora da sala. Ele me contou o que estava acontecendo e seus olhos se encheram de água. Ele estava muito aflito, pois não queria dar a sua segunda caixa, já que tinha um apego especial por ela e pelo tênis que guardava nela. Eu expliquei que a professora tinha adaptado a atividade da aula para a produção de outros objetos da maquete e que iríamos de fato pintar e adaptar a caixa só na próxima aula, então o outro grupo teria mais tempo para conseguir uma outra, assim ele poderia guardar a dele. Ele pareceu mais calmo, mas, mesmo assim, algo ainda o angustiava.

Passou um tempinho da aula, todos já haviam começado a trabalhar, e Daniel volta e me diz que estava com medo de que sua mãe ficasse brava com ele. “Você acha que eu tô sendo egoísta?”. Nesse momento, percebi que a sua angústia estava atrelada a ele não saber direito o que era certo e o que era errado. Foi muito interessante ver como ele precisou exteriorizar a sua decisão para um adulto, como se sua mãe fosse a sua representação de moral. Dessa vez, falei bem diretamente que ele não estava sendo egoísta e que se essa caixa era importante para ele, era melhor guardá-la já que, ainda por cima, o outro grupo ainda teria mais tempo para arranjar uma e não seria de forma alguma prejudicado por isso. Depois disso, tudo pareceu ter acalmado e a história acabou.

Nesta idade, as crianças estão desenvolvendo seus valores morais e ainda entendendo o que é certo e errado. Neste período, ainda não está tão internalizada uma conduta moral, e por isso a figura adulta é extremamente necessária para ajudar com direcionamentos e apontamentos em relação a essas questões. Muitas vezes, no ateliê, somos surpreendidos com várias

situações que requerem que eu ou a professora tenhamos conversas particulares com os alunos para ajudá-los a entender melhor porque algo que fizeram não foi legal e porque estão levando bronca, já que muitas vezes eles ainda sequer têm consciência de que suas atitudes podem estar sendo inadequadas.

Onde está a fronteira entre mim e o outro?

Como já apresentei na introdução, entre as dezessete turmas de 3ºs, 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental I que acompanho, escolhi falar especificamente sobre o 4º ano A, por ser essa das mais desafiadoras para mim e para a equipe pedagógica.

Esse grupo, a princípio, tem uma postura bem confiante e desafiadora, com atitudes similares às de adolescentes. São alunos que são facilmente enredados por desafios, gostam de rotinas, funcionam bem com objetivos e, ainda por cima, é este grupo que apresenta os melhores resultados acadêmicos. Porém, quando se trata de usar mais conhecimentos do campo do sensível e do coletivo, apresentam grandes dificuldades. Não por acaso, mesmo sendo considerada uma turma desafiadora por todos os professores, a coordenadora de série relata que conflitos são mais exacerbados nas aulas de professores especialistas.

Por estarem agrupados de maneira bastante similar desde o primeiro ano, pode-se ver que têm uma identidade de grupo bastante estabelecida, porém os comportamentos e procedimentos coletivos são poucos e rasos. Há muita dificuldade de entender os limites do corpo e do outro. Não é raro que se machuquem muito com brincadeiras físicas durante as aulas de arte e de educação física.

Por vezes, essa identidade é vista por eles como negativa, por exemplo, não raro, quando são chamados à atenção por algum problema ou alguma postura, respondem “é, nós somos assim mesmo...”. Em uma conversa com a professora Telma, as crianças se queixaram de que todos os professores ficam comparando-as com as outras turmas e que sempre são consideradas as piores. Nós duas ficamos com a sensação de que, pela primeira vez, elas pareciam estar com a autoestima baixa.

Creio que uma situação com a qual tive que lidar pode ajudar a ilustrar bem a situação. Estávamos no meio de uma atividade, quando, de repente, vi um lápis voando e acertando Heitor, um aluno. Fiquei indignada e perguntei para ele quem havia jogado o lápis. Ele me levou até a mesa onde estava trabalhando e apontou para Ligia, dizendo que havia sido ela.

Ligia negou e me afirmou com um tom muito tranquilo que havia feito aquilo para defender Paulo, que também estava dividindo a mesa com eles. Logo, Paulo interrompeu muito bravo e choroso, contando que Heitor tinha mandado outro colega, o Joaquim, enforcá-lo e Ligia, e complementou: “além disso, Heitor ficou apertando o pinto de Paulo só pra provocar”. Muito preocupada com toda a situação, e ao mesmo tempo pensando “meu deus, eu não sei nem por onde começar a explicar para eles como tudo isso tá muito fora da casinha”, tirei todos eles da sala para termos maior chance de conversar sem tanto barulho e com mais calma.

Eles pareciam bem bravos por terem sido chamados para conversar, principalmente Ligia, afinal, ela “só estava defendendo o seu colega”. Pelo que eles me explicaram, tudo começou quando Paulo contou que o Joaquim ia passar a tarde na casa dele e Heitor pareceu ter ficado enciumado, começando a provocá-lo. Resolvi conversar com cada um deles separadamente. Ligia foi a primeira: perguntei-lhe se sabia por que estava lá fora conversando comigo e ela disse que não, então expliquei que mesmo que tivesse a melhor das intenções, ela não poderia agredir o colega e muito menos com lápis, que aquilo poderia machucar muito e que o melhor jeito de defender Paulo naquele momento teria sido pedir ajuda para algum adulto. Depois conversei com Joaquim sobre como brincadeiras físicas como aquela são perigosas, pois nunca sabemos o limite do outro e a linha entre a brincadeira e a agressão é muito tênue. Por fim, conversei com Paulo e Heitor sozinhos. Pedi para que cada um falasse como se sentiu e pedi ao Heitor para explicar um pouco por que havia agido daquela forma. Ele não sabia ao certo justificar suas ações, e então falei que quando estamos incomodados precisamos de um tempo para tentar entender de onde vem esse incômodo e tentar pensar em estratégias para lidar com ele. Disse que muitas vezes os adultos podem ajudar com isso. Depois, reforcei com muita firmeza que agredir o colega e pedir para outros agredirem é extremamente errado, e, ainda por cima, apertar o pênis do colega não só machuca muito como também é muito invasivo.

Os dois meninos pareceram ter entendido bem a conversa/bronca, porém fiquei com uma sensação de que aquela conversa não tinha lhes apresentado suficientemente a gravidade da situação. Busquei ajuda da coordenadora, e ela, assim que ouviu a história, chamou todos para conversar. Na semana seguinte, tive uma reunião com ela e fiquei sabendo que os pais foram envolvidos e que toda essa história já vinha se desenrolando, sendo a situação vivida na aula de artes o seu ápice.

Foi importante para mim perceber que, para além de precisar de ajuda de alguém mais experiente para lidar com essa situação, a hierarquia dentro da escola me ajudou a passar a mensagem necessária para as crianças. Mesmo que a conversa da coordenadora tenha tido um cunho parecido com a minha, a situação ganhou um lugar diferente dentro da escola: ela foi oficializada para as famílias e para a instituição.

Jogos rítmicos

Uma questão que me mobilizou bastante no final do semestre passado foi a das minhas constantes e insistentes intervenções junto aos alunos para conseguir ordem na classe. Um dos combinados com as professoras é de que eu sou a responsável por chamar a atenção dos alunos durante as explicações das atividades. Porém, quando fazia isso, sentia-me ignorada pelos alunos por causa do lugar que ocupo na hierarquia da escola e porque não sentia respaldo da professora. Aquelas broncas estavam sem sentido e me fazia mal ter de ser como uma policial da sala de aula. E é inacreditável como as crianças também sentiam como aquelas broncas não faziam sentido nem para elas nem para mim: além de não se envolverem nem se engajarem com seus conteúdos, tentam escapar e sair o mais rápido possível daquela conversa. As crianças acabam funcionando como um espelho pra mim, o desinteresse delas com o que estou falando reflete o meu desinteresse e a minha aflição de ter que dar aquelas broncas com as quais eu não me reconheço.

Eu não concordo com o tempo de aula expositiva e não acho frutífero deixar essas crianças – que precisam tanto mexer o corpo – paradas durante metade da aula.

Buscando ajuda para lidar com isso, levei algumas questões dos inícios de aula para a coordenadora e ela concordou com as minhas preocupações em relação ao tempo de fala e exposição. Então, pensamos em estratégias para iniciar as aulas de outras formas que acolhessem mais essas necessidades das turmas. Uma das ideias foi fazer jogos rítmicos e teatrais no início das aulas. Além disso, a coordenadora também conversou com Telma sobre outras opções para fazer as explicações iniciais, sugerindo estratégias para colocar os alunos em uma posição mais ativa.

Essa situação abriu espaço para pensarmos em novos rituais na rotina. Telma já fazia, em algumas aulas, um começo com roda com massagem em que os alunos se organizam em uma fila circular e massageiam as costas do

colega à sua frente. Essa dinâmica funcionou muito bem com o 4ºA. Esse momento dedicado a tocar o corpo do outro naturalizou para as crianças o toque carinhoso em público, principalmente para os meninos, que ainda são ensinados a tocar o amigo homem só de forma agressiva. A turma gostou tanto da roda de massagem que em um determinado momento do ano isso virou um problema, pois os alunos não paravam de fazer massagem mesmo depois de ter acabado o tempo dedicado a isso.

Um dia, entre uma aula e outra, a professora me convidou para reger os jogos de começo de aula. Fiquei bem animada e fui visitar alguns jogos que eu fazia nas aulas de teatro que tive na minha infância e adolescência

O dia seguinte começava com uma aula do 4º A. Demoramos para conseguir colocar o grupo em roda, mas assim que as crianças se acalmaram, avisei que iríamos começar as atividades de uma forma um pouco diferente. Expliquei que o jogo basicamente consistia em passar a vez para o colega por meio de sons e palmas, sendo que para o colega da direita seria *zip* e para o da esquerda seria *zap*, e para pular a vez seria *boing*. Todas ficaram bem excitadas e me disseram que tinham aprendido de outra forma na aula de música, e várias delas tentaram me explicar como eram as regras. Novamente, virou uma falação sem fim e eu tive de interromper dizendo que daquela vez seria do meu jeito e que, eventualmente, faríamos como elas aprenderam.

Quando de fato começamos, elas estavam bem alegres e concentradas. Claro que um ou outro aluno se atrapalhou, mas faz parte da dinâmica. Me surpreendi como o jogo fluiu de maneira leve e como foram raras as intervenções minhas e da Telma. O grupo se colocou frente a esse desafio de forma bem positiva, e conforme os colegas iam perdendo e saindo da roda, eles continuaram envolvidos, observando e torcendo por aqueles que ainda estavam jogando. Foi um dos raros momentos em que pude ver os alunos dessa turma interessados em colegas que não seus amigos próximos.

Quando o jogo acabou, Telma anunciou que a aula seria dedicada ao término da atividade da semana anterior. Todos foram para suas mesas e organizaram-se com tranquilidade. O restante da aula ocorreu de forma pacífica, todos estavam concentrados e quem foi terminando suas atividades manteve-se calmo e ficou

conversando ou fazendo desenho livre. Me senti mais próxima deles, algo mudou na nossa relação naquele dia. Vários vieram me procurar e fazer piadas, contar alguma anedota ou alguma coisa do tipo. Penso que proporcionar esse momento permitiu que eles me enxergassem em outra posição e não somente como a adulta que coloca ordem no espaço. Outra coisa que observei como importante para essa mudança na relação foi o fato de que eu não precisei ficar indo de mesa em mesa resolvendo problemas ou fazendo intervenções, pude me deixar mais aberta para escutar as coisas que os alunos traziam e para brincar com eles.

Processos de avaliação

Como disse anteriormente, não há um tempo semanal para trocas com as professoras que acompanho. O que acontece muitas vezes é conseguirmos trocar algumas palavras em momentos mais tranquilos das aulas, ou uma breve conversa na hora do almoço. Pois bem, um dia, os 3º anos foram fazer uma saída pedagógica e eu e a professora tivemos um tempo para sentarmos e discutirmos o que estava acontecendo nas aulas e quais eram os planos dela para esse semestre. Uma reclamação muito recorrente dentro da equipe de arte é o fato de termos que aplicar pelo menos três avaliações por semestre. Esse funcionamento tem sido muito prejudicial para o andamento das aulas. Especificamente, para as aulas da professora que acompanho tem sido bem desafiador, pois suas propostas parecem não confluir com o cronograma.

Neste raro momento, a professora me apresentou os possíveis andamentos das aulas e o cronograma que planejou no começo do ano, além de me apresentar alguns trabalhos que fez com os alunos em 2019, antes da pandemia. Como temos uma comunicação muito boa e ela me dá bastante espaço, sugeri que a gente pensasse em trabalhos em grupo para as avaliações, assim seria possível sair só do sulfite A4 e ir para materiais tridimensionais.

Ponderei também que, talvez, a avaliação pudesse ser um processo de algumas aulas e não só um dia de fazer um trabalho. Assim, os critérios da avaliação passariam não mais a ser do tipo “fez figura e fundo?”, “completou a folha inteira?”, “fez bom uso do lápis de cor?”, e poderiam ser mais focados em questões mais relevantes para nossa prática atual no ateliê. Como as crianças conseguem se organizar como grupo dividindo tarefas? Conseguem conversar e chegar a um consenso? Elas sabem ouvir? Como se relacionam com a transformação de objetos cotidianos em objetos artísticos?

A partir da nossa conversa, percebi que a professora começou a pensar em adaptações para o seu currículo, já pensando em atividades em que as avaliações fizessem sentido no seu planejamento. Ela pareceu muito entusiasmada, mas, ao mesmo tempo, muito insegura em relação às ideias, já que seria bem desafiador apresentar para as coordenações esse novos tipos de critérios, além da insegurança de dar conta de fazer essas aulas acontecerem bem com essas várias turmas que têm dificuldade de organização. Ela então foi conversar com nosso coordenador sobre a ideia e ele a apoiou. Além disso, ela foi falar com as coordenadoras de série, que pareceram animadas com a ideia.

Esse momento foi crucial para me dar ânimo e energia para trabalhar, sentir-me ouvida e ter minhas intervenções colocadas em prática fez com que eu me sentisse de fato trabalhando. Quando há tempo, a professora me dá bastante abertura, e isso faz com que nós duas aprendamos muito juntas; essa tem sido de fato uma relação de troca muito importante para a minha formação.

As aulas de avaliação em grupo foram um sucesso, tanto para os terceiros anos quanto para os quartos anos. Após uma das aulas do quarto ano, em que pintamos caixas de sapatos para torná-las mini cenários, a professora tornou a se dar conta de como é importante ter diferentes materialidades dentro das aulas de artes, e não só lápis e papel, o que a impulsionou a pensar em novas aulas com outras estratégias.

Algo que nos marcou nesse processo foi nossa função e postura durante as atividades, totalmente responsiva à forma como os alunos se engajaram nelas. Foi surpreendente como os alunos do quarto ano conseguiram se concentrar nos trabalhos e trabalhar em grupos com um objetivo comum. Acredito que o fato de terem um projeto de três semanas com várias fases e diferentes materiais fez com que eles se sentissem desafiados o suficiente para tentar achar soluções para suas ideias. Foi a primeira vez que pude ver essas crianças trabalhando como pesquisadores dentro do ateliê. Foi aí que minha função mudou radicalmente: eu estava como uma aliada dos alunos, participando de tudo aquilo que estavam produzindo. Várias crianças recorreram a mim pedindo ajuda para solucionar alguma questão da maquete e muitas vezes eu não sabia uma resposta a priori, mas dava ideias de como elas poderiam começar a procurá-la. Eu estava como professora parceira.

Tendo em vista tanto o contexto do meu trabalho quanto meus objetivos com o trabalho de conclusão de curso, chegou o momento de pensar em uma proposta de intervenção minha para essa turma, composta por dois encontros. Essa partiu das minhas observações das sete classes do 4º ano e todas apresentam questões com o corpo no espaço do ateliê, dificuldade para pensar coletivamente, mas cada uma à sua maneira.

Antes de iniciar meu trabalho precisei conversar com a Telma e com a coordenadora de série e o coordenador de área. Quando apresentei meu projeto Telma mostrou-se bem aberta e receptiva, me fez algumas perguntas e questionou-me sobre o desenvolvimento das aulas, e se eu preferia dar a aula para todas as turmas ou só para uma. Ao longo da conversa fomos chegando à conclusão de que seria mais proveitoso se as minhas aulas conversassem com o cronograma do semestre. Além disso, ela me questionou quanto à escolha de turma (o famoso 4ºA). Contei que a dificuldade em particular que sentia com essa turma me instigava a pensar mais sobre educação e formas de me relacionar com as crianças. Eu quero, de fato, entender o porquê de toda esta dificuldade: se é nas relações, se é falta de afeto, se é falta de escuta e assim por diante. Quero mapear as dinâmicas desse grupo e buscar as especificidades das aulas de artes nesse contexto.

No cronograma previsto para os 4ºs anos, o meio do semestre seria dedicado ao tema *idades*, principalmente as imaginárias. A ideia era trabalhar diferentes aspectos e espaços das cidades de forma utópica, sendo assim, muitas das aulas seriam voltadas a pensar melhorias e intervenções em cidades existentes, ou criações de cidades imaginárias onde qualquer coisa é possível. As aulas que sucederam às minhas foram de levantamento de elementos que compõem uma cidade e depois de produção individual de uma mapa de uma cidade ideal, numa folha A3, com lápis de cor.

Nessa última atividade, os resultados foram muito diferentes dos anos anteriores, relatou Telma ao olhar para os mapas produzidos pelo 4ºA. “A maioria deles está muito concretos, eles estão com muita dificuldade de criar coisas fantásticas e surreais.” Então pensamos juntas que, para as próximas aulas, o momento inicial poderia ser uma troca entre os alunos sobre que coisas gostariam de criar numa cidade. Participamos também, compartilhando nossos desejos malucos. Essa adaptação pareceu ter contribuído um pouco para o desenvolvimento dos desenhos, mas, mesmo assim, muitos continuaram essencialmente presos às representações do real.

Tendo em mente o contexto todo e as questões que levantei, formulei o seguinte plano:

Aula 1

Possibilidades do movimento em grupo

01. O quê?

A aula será um jogo teatral com propósito de que os alunos possam experienciar aulas ao ar livre e a necessidade de se movimentarem. Será preciso que todos os participantes saibam trabalhar em grupo.

02. Por quê?

Dentre as questões que pude levantar sobre o 4ºA, mas também no geral de todo 4º ano, ressalta-se a dificuldade na construção da noção de coletivo, escuta, noção do corpo em relação ao espaço e ao corpo do colega. Acredito serem pontos fundamentais a serem trabalhados, já que essas dificuldades estão reverberando em diversas áreas do processo de aprendizagem desses alunos.

03. Para quê?

Essa aula foi idealizada para que os alunos possam desenvolver habilidades exigidas nas aulas de arte desenvolvidas em ambientes nos quais a energia física possa participar do processo criativo de forma mais fluida. Outro objetivo dessa proposta é que os alunos possam refletir sobre as relações construídas dentro de cada turma.

04. Onde?

Pátio da prainha e pátio de cima (se chover)

05. Com o quê?

Apenas roupas confortáveis

06. Referências?

Bruce Nauman - Dance or Exercise on the Perimeter of a Square (Square Dance) 1967-1968

07. Como?

O início da aula se dará instigando os alunos em relação a performance e outras categorias de arte. Em seguida, citarei alguns materiais mais comumente utilizados em cada tipo de arte e conectarei essa informação com o jogo que faremos. Direi que assim como, muitas vezes, os performers usam apenas seus corpos e o espaço, nós usaremos esses dois elementos como nossa matéria prima para a aula. Seguirei minha fala perguntando qual é o tema que estamos trabalhando nas aulas de artes, esperando que eles respondam cidades. Então direi que faremos um jogo que pretende contribuir para uma reflexão sobre as habilidades que precisamos desenvolver para viver bem uma cidade. E seguirei para as regras dos jogo:

Esse jogo consiste em andar por um espaço previamente delimitado: cada um terá que andar por conta própria, não poderá andar junto com os amigos. O objetivo é que ocupem a área toda sem deixar espaços vazios e sem se aglomerarem. Enquanto andam, darei comandos de como devem se movimentar pelo espaço, brincando com os ritmos e formas, como por exemplo: andar de costas; em câmera lenta; imitando algum animal ou fingindo que está fazendo faxina com pressa. Conforme forem entrando na brincadeira, irei aumentando o nível de nonsense dos comandos. Em seguida, toda vez que pedir estátua, adicionarei uma nova regra. Então, quando eu falar a letra A no meio do jogo, todos deverão se organizar em duplas e fazer uma pose, ou quando falar a letra B todos devem simular uma morte lenta e dramática, e assim por diante. Meu objetivo é chegar a um ponto em que seja possível pedir que, quando eu falar a letra X, formem um único x com todas as crianças. Ao final da aula, faremos uma roda para conversar sobre o que deu certo e o que deu errado. Se eles conseguiram se ouvir e me ouvir, se conseguiram se entender como grupo e qual é a relação do jogo com viver na cidade.

Aula 2

Construção de uma cidade por nós, para nós

01. O quê?

Ainda dentro do tema cidades, a aula fará referência direta a uma atividade proposta pela Telma: construção de um mapa coletivo, feito por todas as turmas da manhã.

02. Por quê?

Além da forte dificuldade de compreensão da noção de coletivo e de escuta pelas turmas do 4º ano, há também a necessidade de se criar mais espaços em que as crianças desenvolvam o fantasiar.

03. Para quê?

Nessa segunda aula, o objetivo é que os alunos ao invés de desenharem o espaço com o corpo, o façam com canetas. Com esta aula, espero que os alunos consigam desenvolver mais a escuta e a atenção ao outro e saibam se organizar como grupo, priorizando escolhas coletivas e não individuais. Espero que consigam notar os desafios de desenhar em um espaço que já tem interferências de outras pessoas e consigam respeitá-las e adaptar suas ideias a partir disso.

04. Onde?

Dentro do ateliê, porém, sem as mesas. O suporte do desenho será o chão.

05. Com o quê?

Plástico vinílico e caneta Posca de cores variadas.

06. Como?

A aula começará com uma breve conversa sobre os pontos levantados na aula anterior (quais as relações entre o jogo e o viver na cidade). Retomarei a ideia de que quando vivemos em cidades e coletivos precisamos usar habilidades parecidas com aquelas que usamos no jogo da aula anterior, como por exemplo estar atento aos outros, abrir mão de algumas vontades individuais a fim de um bem coletivo. Apresentarei também a atividade da construção individual do mapa da cidade imaginária e prosseguirei com a proposta de elaboração de um mapa coletivo.

O mapa será produzido por todos alunos do 4º da manhã, cada turma será responsável por diferentes setores que elencamos juntos em uma aula anterior a esta. A primeira será responsável por ruas, avenidas, pontes, túneis, quarteirões, calçadas e etc. Já a segunda fará construções referentes a espaços de cultura, saúde e moradia. A última será responsável por elementos de fauna e flora, comércio e transportes. As turmas terão quase a aula inteira para produzir. Nos últimos dez minutos, faremos uma roda para compartilhar as impressões que cada um teve sobre o trabalho e sobre o resultado.



Possibilidades do movimento em grupo



Corpo e escuta

Na semana do dia 24 de outubro Telma me cedeu o espaço das aulas dos 4º anos para executar a minha sequência de aulas. No primeiro momento do dia, Telma me encontrou no ateliê com um sorriso animado e me disse que o lado bom de termos tantas turmas é podermos ir ajustando as aulas conforme formos observando coisas que deram certo e coisas que não foram tão boas. Ela brincou que a primeira aula é sempre mais difícil, que a segunda é um pouco melhor e que a terceira é ótima. E não é que ela estava certíssima? E justamente a primeira aula foi com o 4ºA a “turma difícil” para a qual foi pensada essa sequência.

Um pouco antes de começar a aula resolvi mudar a forma de introduzir o tema e a proposta. Decidi colocar um vídeo de uma performance do Bruce Nauman, a *Dance or Exercise on the Perimeter of a Square*, e por sugestão de Telma, deixar o vídeo rolando enquanto os alunos entravam na sala.

Quando os alunos do 4º A chegaram, começaram a sentar no chão de frente para o telão, mas logo muitos se levantaram e começaram a imitar o artista. Virou uma dança generalizada, muitos começaram a perguntar o que era aquilo e se envolveram rapidamente com aquelas imagens. Me enchi de animação mesmo estando tensa: “será que eu vou dar conta? Será que eles vão ser capazes de fazer o jogo? Será que vou conseguir terminar a explicação sem ter que dar duzentas broncas?”. Bom, infelizmente, a parte das broncas de fato aconteceu: como sempre, demoramos muito tempo para que eles conseguissem se sentar e demorou bastante para que eles se aquietassem. Logo nesta introdução já rolou uma brincadeira de mão meio agressiva e um dos meninos machucou o olho, e, assim, comecei a aula com cinco crianças a menos, pois Telma precisou sair para resolver essa situação com os alunos envolvidos na brincadeira. O clima estava bem excitado e barulhento, e o calor úmido do meio da manhã estava deixando as crianças ainda mais agitadas: estavam brincando de se jogar e bater uns nos outros.

Comecei usando um tom de voz alto pedindo para que todos fizessem silêncio, mas foi inútil, depois gritei pedindo silêncio, mas minha voz foi abafada no meio da tanta gritaria, então resolvi começar a falar mais baixo e depois de fazer aquele velho truque de acantonamento, o pã pãrãrãrã pãpã. Finalmente funcionou! Iniciei minha fala tentando dar um tom de animação e mistério, perguntei para eles o que era aquele vídeo projetado e muitos responderam que era uma dança, vários acharam que era sapateado.

Respondi que era uma performance e perguntei se alguém sabia me dizer o que essa palavra significava. Uma das crianças, astutamente, me respondeu que era o jeito que você desempenha alguma coisa de artes ou de esporte. Eu falei que isso é performance mesmo, porém essa que estávamos assistindo era um outro uso da palavra e emendei listando com eles os vários tipos de modalidades das artes visuais e adicionando essa nova categoria. Eu os questionei quanto aos materiais que se usa em cada uma dessas áreas, e fomos listando. Depois de uns bons exemplos, chegou a hora de listar quais são as coisas que Nauman usa no vídeo: corpo, fita adesiva, o espaço e a filmadora.

“Pois bem, hoje nós usaremos o corpo, o espaço e a filmadora para a nossa atividade. Vocês lembram do que estávamos estudando até agora? As cidades, as reais e as imaginárias. Hoje vamos trabalhar esse mesmo assunto só que num jogo em que precisamos estar atentos aos movimentos do nosso corpo e como ele está em relação ao colega e ao espaço.” Toda essa minha fala foi interrompida pelo menos umas cinco vezes e tive que chamar atenção de alguns alunos. Quando avisei que a atividade ia acontecer numa das únicas áreas ao ar livre da escola, os alunos ficaram tão animados que virou uma comoção geral, e, para acalmá-los, para informar as regras do jogo, lá se foram mais uns vários minutos. Combinamos que após o término do jogo voltariamos para o ateliê e faríamos uma conversa para tentarmos relacionar o jogo com a vida nas cidades. Quando consegui terminar de explicar a atividade, já estava ficando meio desanimada e mal humorada. Ao chegarmos ao lugar combinado, pedi para que caminhassem normalmente pelo espaço sem deixar lugares vazios. Ver animação daquelas crianças ao poderem se mexer e falar, até mesmo gritar, me animou novamente.

Comecei a dar as primeiras orientações, elas estavam conseguindo ocupar bem o espaço e estavam circulando num bom ritmo. Porém, sempre sobrava alguma criança fazendo algo que não tinha nenhuma semelhança com o comando. Todas as vezes que eu pedia estátua, sobravam pelo menos umas três crianças se mexendo, parecia aquele fio de água que escorre de uma pia velha, depois que você já fechou a torneira. Os comandos parecem não afetar as crianças. Eu precisava anunciar as próximas etapas pelo menos umas três vezes antes de todos ouvirem. Percebi que estava ficando muito incomodada e não identifiquei de onde esse incômodo vinha, era uma sensação de desânimo misturada com braveza. Só mais tarde, no almoço, percebi o quanto me senti invisível. É difícil para mim criar vínculos com aqueles estudantes, quando se trata do grupo. Individualmente, até que consigo conversar com eles, descobrir um pouco de cada um e até fazer

brincadeiras. Mas quando estou diante do grupo, algo parece que não flui, há uma barreira invisível entre nós.

Mais tarde também, quando vi algumas das filmagens que Telma fez da atividade, notei que minha atenção não estava totalmente no jogo, já que em diversos momentos precisava fazer intervenções individuais, como pedir para pararem de esbarrar de propósito no colega, ou parar de dançar tiktok e se concentrar no movimento, ou até mesmo pedir para soltar o braço do amigo. A sensação que tive ao assistir essas cenas é a de que cada criança não se entende como participante da turma e só responde a orientações e chamados quando falamos diretamente com ela.

Mesmo incomodada, continuei tentando, fiz uma breve pausa no meio da brincadeira, pedi que todos fizessem uma roda de mãos dadas, nos afastamos e encolhemos umas três vezes antes de sentarmos. Só nesse meio tempo, duas crianças se machucaram por que outras foram de encontro com elas com bastante força. Ao sentarmos, expliquei que a brincadeira estava bem divertida, mas elas não estavam conseguindo seguir o desafio, lembrei-as que era importante andar de forma independente pelo espaço sem grudar nos colegas e era preciso ter mais atenção aos comandos e ao que o restante da turma estava fazendo. Perguntei se gostariam de recomeçar e elas toparam.

Na segunda tentativa, umas três ou quatro crianças resolveram sentar num canto, perguntei rapidamente por que, e umas disseram que estavam com dor em alguns lugares e as outras disseram que estavam com preguiça. Tentei chamá-las para brincar um pouco mais, mas sem insistir muito, já que tinha os demais estudantes da sala inteira me esperando. Fui dando as orientações novamente e alguns conseguiram segui-las com muita facilidade e rapidez, enquanto outros ainda permaneciam mais dispersos e pareciam mais interessados em correr e brincar de lulinha. Muitas vezes, quando pedia para andarem em ritmos mais acelerados, principalmente os meninos, começavam a correr e gritar como se estivessem num momento de muita catarse. Assim que eu pedia para que mudassem o movimento para algo mais lento, ou que exigisse mais criatividade, o movimento virava uma corrida desuniforme. Resolvi continuar mesmo assim e fui adicionando regras cada vez mais difíceis, a fim de enganchar alguns estudantes pelo desafio.

As regras que envolviam formações de grupos, como “quando eu falar a letra C vocês precisam se juntar em trios em cinco segundos”, foram um tanto desafiadoras, sempre sobravam algumas crianças soltas que pareciam não se engajar muito na procura de um grupo. Os trios que se formavam eram sempre por critério de amizade. Avisei algumas vezes que para

conseguirem passar por essas fases precisavam tentar se agrupar com pessoas que estavam próximas e não com amigos. A reação instantânea foi começarem a andar grudados com os amigos, esperando ouvir a letra C. A empolgação e a desatenção estavam rolando soltas, eu não sabia direito distinguir se estavam gostando da atividade ou se apenas estavam gostando de estar ao ar livre. Não sabia se aquela atividade estava fazendo sentido ou se eu havia pensado em algo para além da capacidade deles.

Enfim, anunciei que o último desafio seria montar um X com a turma inteira em 10 segundos. Todos vibraram, pareceram envolvidos com o desafio e foi justamente aí que percebi que eles selecionam de alguma forma aquilo que estão querendo ouvir e se envolver e que o problema não estava na clareza das explicações ou na dificuldade de se concentrar. Ao falar a regra X, no meio das andanças, eles se prontificaram rapidamente em uma alegre algazarra, tentaram se organizar o mais rápido possível e se ajudaram dando instruções uns aos outros de forma bem energética. Ao fim da contagem dos 10 segundos, uma parte do grupo estava a caminho de montar um X e algumas pessoas espalhadas estavam montando Xs em duplas ou grupinhos menores. Avisei que deveria ser um único X com todos os participantes e que aquela rodada seria a última e que era muito importante que ficassem bem atentos, e, de fato, eles ficaram.

Começaram as andanças de novo: “andando de costas”; “agora, andando em câmera lenta”; “andando como um sapo”; “andando como um sapo velho correndo maratona”... até que... “X!”. Todos se juntaram num bololô e em dez segundos haviam feito um X com todos deitados nos chão. Anunciei, animada e aliviada, que tinham completado a tarefa e que era para voltarem para o ateliê para fazermos uma conversa final.

Já na roda, perguntei a eles quais eram as habilidades necessárias para jogar aquele jogo e como essas habilidades aparecem ao vivermos numa cidade. Foram levantados os seguintes pontos logo de cara: atenção, memória, escuta, organização e comunicação em grupo. Fiquei intrigada: se eles foram tão rápidos para perceber isso, por que então eles não percebiam que não conseguiram usar quase nenhuma dessas habilidades durante a atividade?

Dentre as falas na roda, uma chamou muita atenção: “Nós precisamos contar com a amizade para jogar, porque se você não tem, aí você fica sozinho.”. Para mim foi muito interessante ouvir isso, pois me deu a impressão de que a aluna estava se referindo a alguns dos colegas que não participam de grupinhos de amizade. Essa fala evidenciou uma característica do 4ºA: a de ser uma turma formada por pequenos grupos de amigos, entre os quais

há muita disputa e conflito, e que só se reconhece como uma turma na representação de “turma difícil”. As respostas que apareceram se relacionaram tanto ao funcionamento dessa turma quanto ao próprio jogo. No fim das contas, toda essa atividade evidenciou muitas características e questões que ainda precisam ser trabalhadas com esse grupo.

Nas minhas observações dessa turma ao longo do ano, percebi como para os estudantes é muito importante que o corpo possa circular com mais liberdade, notei também como precisam ser desafiados para conseguirem se engajar na atividade. Imaginei que se fizesse uma atividade ao ar livre eles conseguiriam colocar toda sua energia física numa tarefa comum a todos. Imaginei que os desafiaria ao propor coisas que exigissem cooperação em grupo e atenção. E de fato os desafiei, o grande problema foi que eles não se conectaram com a atividade e nem com eles mesmos, como costuma, mesmo, acontecer nas aulas de arte. Há uma dificuldade enorme de perceberem o próprio corpo dentro do espaço e em relação ao colega, assim como de se escutarem quando não é interesse deles. A ideia ao fazer o jogo era destacar essas características para eles mesmos, mas também requisitar que criassem outras soluções para lidar com essas questões. Mas novamente as soluções não foram tão criativas como eu esperava, pois eles recorreram aos pequenos agrupamentos e houve uma certa dispersão.

Terminei a aula me questionando se havia colocado o jogo de forma abrupta e se deveria ter feito mais atividades desse tipo antes dessa proposta. Eu e Telma saímos da aula bem cansadas e desanimadas, bem diferentes dos alunos que saíram animados e saltitantes. Achei curioso esse descompasso. E creio que, ao entendê-lo, conseguiremos pensar sobre possíveis soluções. Uma das hipóteses que levantei é que essa turma de fato se relaciona muito bem com o cumprimento de tarefas e não tanto com a qualidade ou com a fruição da atividade que lhes foi designada. Imaginei que estavam felizes pelo fato de terem podido correr, por terem saído da sala e por terem conseguido cumprir os desafios, mesmo que não tão bem feitos. No dia, saí desanimada, pois minhas expectativas eram diferentes das dos alunos. Como fazer então para alinhar as nossas expectativas ao fazermos uma atividade, como transmitir a eles o que desejo deles e para eles e, eventualmente, incorporar também os seus desejos? Acredito que se eu conseguisse ter uma relação mais afetiva com a turma, e não só com indivíduos isolados, isso teria sido uma tarefa mais fácil. Creio que quando entro nas aulas dessa turma já temerosa de como será o seu decorrer, me coloco na defensiva, sempre pronta para algum problema. Dessa forma me mantenho distante e, ao chegar tensa, o entusiasmo que teria ao recebê-los no ateliê se esvai, dificultando uma construção conjunta da aula. Cada parte fica em um canto,

professoras de um lado e crianças do outro.

O problema de sempre ter que recorrer a cada um para ser ouvida, vem de uma cultura individualista da comunidade escolar. O coletivo é colocado em detrimento do indivíduo. Creio que eles não conseguiram compreender que se, no jogo, algumas crianças não conseguiram formar trios, então a tarefa não foi cumprida pelo grupo como um todo e não apenas por aquelas crianças ficaram sós. Na verdade, as crianças que não conseguiram formar os trios foram consideradas as responsáveis pelo não cumprimento da tarefa, enquanto aqueles que estavam em grupos foram consideradas bem sucedidas. É preciso um processo de elaboração complexa para compreender que, diferentemente da maioria das tarefas que executam no dia a dia, o importante não é que cada um só cumpra a ação demandada, mas que todos cooperem para um ganho geral. Por isso é tão importante criar momentos e propostas que incentivem raciocínios e ações que envolvam coletividade.

A maioria desses estudantes passou a pandemia numa quarentena privilegiada, porém muito isolados. Nesses dois últimos anos, essas crianças estavam numa fase de seu desenvolvimento em que, em situações usuais, estariam aprendendo muitas coisas sobre estar em coletivo e ser um ser social. Ao ficarem isoladas, foram privadas de passar por situações que exijam lidar com o outro, com a escuta, e tantas outras questões. Suas demandas durante esse período eram geralmente, rapidamente atendidas por babás ou cuidadoras, evitando que tivessem que aprender a lidar com frustrações. Além desses pontos que marcaram as crianças e ainda estão repercutindo nas salas de aula, há o fato de que nas aulas online o funcionamento da escola em questão deu mais destaque para o cumprimento de tarefas e suas avaliações do que para o processo de construção daqueles conhecimentos. Não é à toa que esses alunos ainda estão muito voltados a terminar atividades o mais rápido possível. Essa forma de se relacionar com as atividades, nas aulas de artes, é desafiadora pois é preciso que exista um tempo de aproximação dos materiais e das ideias, é preciso que haja espaço para errar, fazer e refazer. É valioso o tempo de experimentação, mas quando todo o foco vai para o produto final, este último perde parte de seu propósito e vira apenas um produto. Nesse sentido, se faz necessário também pensar em formas de aproximar as crianças dessa ideia, ou por conversas e reflexões ao final de algumas atividades, ou propondo atividades que não tenham um objeto final definido.



Jogando lá fora

Turmas da manhã na aula dedicada ao jogo de improviso. Na foto superior os alunos estão fazendo pose de modelo na praia. Na segunda foto a turma acabou de fazer uma morte lenta por derretimento.

Quando eu disser X

Alunos do 4ºA desenharam com os corpos a letra X.



Andando como se fosse...

Alunos do 4ºC andando pelo espaço seguindo as orientações de movimento.

Escola para qual criança?

As crianças que retornaram para as escolas depois da pandemia não são mais as mesmas, já que passaram dois anos fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento apartadas do convívio social intenso. Mas, então, que crianças são essas? Como vamos acolhê-las? Colocar os moldes de antes e esperar que elas ajam como as turmas anteriores, pré-pandêmicas, não adianta, já que essas passaram por mudanças radicais nas relações com tecnologia, com o conhecimento e com a informação. Cabe a nós perceber e saber selecionar aquilo que achamos que é de fato um déficit no desenvolvimento delas e trabalhar em cima disso. Porém, também é relevante nos atentarmos às novas características e novas formas de ser criança, tentando entendê-las e nos adaptar a elas. Para poder desenvolver esse trabalho é imprescindível ter reuniões e conversas de cunho pedagógico para poder nos debruçar sobre essa temática e seus enormes desafios, em vez de tentar passar por cima desses impasses e continuar as aulas para não perder nenhum conteúdo.

A distância que sinto em relação aos alunos e a falta de escuta deles é também um reflexo da nossa própria postura como professoras, que não temos conseguido escutar o que esses alunos nos trazem. Já é claro que eles não conseguem se concentrar em explicações muito longas, também é claro que eles se engajam mais facilmente se os colocamos como investigadores e propositores. Mas então por que insistimos em manter os mesmos moldes? Se os alunos têm trazido com alguma frequência feedbacks de que não está dando certo dessa forma, seja por não conseguirem completar as atividades, seja por não conseguirmos terminar uma aula sem pelo menos uma intervenção ou bronca, por que então não acolher essas percepções e mudar?

Perguntei para Telma: “Por que não alteramos as aulas de forma a que cada uma possa ser mais significativa para cada grupo, acolhendo suas particularidades?”. Ela, com um tom pesaroso e conformado, me disse que apesar de achar ideal essa forma de proceder, é muito difícil dar conta de criar catorze planos de aula diferentes, um para cada turma. E, de fato, a escola impõe aos professores de artes um ritmo muito acelerado de aulas. As produções dos alunos, que deveriam ser parte de um processo de aprendizagem, viram produtos para serem avaliados seguindo tabelas padronizadas, já que todos os trabalhos são avaliados sob os mesmos critérios. Será que é possível criar formas diferentes de dar aula quando a

própria instituição exige que os professores padronizem suas expectativas em relação aos alunos? Será que é possível criar momentos em que os alunos possam experimentar, quando é necessário ter produtos para serem avaliados? Como ter tempo para observar, refletir e criar quando todo o tempo de trabalho é dedicado ou a estar em aula ou a estar corrigindo 400 trabalhos?

No centro dessa organização adulta para crianças situa-se a escola, por sua natureza insuficiente, alienante e hegemônica, fundamentada em uma lógica adultista de produtividade e finalidade. (RICCI, 2022, p 216.)

Ao trabalhar numa organização onde o discurso corporativo impera, parte do que se aprende sobre uma educação artística significativa acaba ficando escamoteado pelas tarefas a serem cumpridas. Ao buscar por bases teóricas para embasar minhas percepções encontrei um alento. Em alguns textos pude achar críticas importantes sobre esse novo funcionamento de algumas escolas que estão dentro dessa lógica neoliberal. Percebi que não nos cabe toda a culpa de estarmos longe do que consideramos uma boa aula de artes.

Quando a escola, por meio de crachás, passa a identificar seus professores como funcionários da área pedagógica, ela evidencia um novo lugar para o professor, que não mais ocupa um lugar chave na construção da escola, mas passa a ser mais um prestador de serviços. Não foi à toa que em uma conversa descontraída com amigos cometi um ato falho significativo: em vez de me referir ao lugar em que trabalho como “lá na escola que eu trabalho a gente faz assim...” eu me referi como “na empresa que eu trabalho...”. Um dos meus amigos chamou atenção para minha fala, cheguei a estranhar também. Nunca tinha me referido às escolas que trabalhei dessa forma. O lugar do prestador de serviço tem seu tempo reduzido à produtividade, e no caso da equipe de artes a ideia é que os professores e auxiliares consigam ter o melhor aproveitamento possível da suas horas trabalhadas, sempre ministrando o máximo de aulas possível. Não sobra aquela parte essencial para a criação, o ócio e a reflexão.

Voltando às crianças: elas também não conseguem fugir dessa lógica e creio que são as mais afetadas pelo imperativo do discurso capitalista nas escolas. Em uma escola em que todas as crianças devem ser constantemente avaliadas, não há espaço para a experimentação e muito menos para o erro, dois grandes aliados da aprendizagem.

A escola, com esta simplificação, com a segurança da sua programação, perdeu totalmente a relação com o prazer e tem que recorrer a um motor muito menos potente e eficaz, o do dever. (TONUCCI, 2005, p.23-24, apud RICCI, 2022, p 216)

A fantasia, a imaginação e a brincadeira, motores estes potentíssimos, são descartados como se fossem menos eficientes, o que quer que essa eficiência almeje. (RICCI, 2022, p 216)

Aula também é lugar de brincar

Voltando um pouco à narrativa da minha proposta de intervenção junto ao 4ºA... Depois que acabou a aula do 4ºA, eu ainda ministraria mais seis outras aulas, com o mesmo plano de aula. Fiquei bem apreensiva: “será que virei uma chata de galocha e deixei esse jogo, que já tinha feito em outra escola, chato?”. Mas ao repetir a proposta várias outras vezes fui ficando cada vez mais feliz, saí da escola com um cansaço físico enorme, pois usei muito minha voz e meu corpo, mas com a cabeça leve.

As turmas compraram a ideia das atividades e se envolveram bastante. Claro que cada uma apresentou impasses bem relevantes para se olhar. Novamente, a atividade serviu como um diagnóstico das relações de cada turma. Uma delas conseguiu prestar bastante atenção e ocupar bem o espaço, porém, quando os alunos precisavam fazer formação de grupos, que envolviam misturar meninos e meninas, eles não conseguiam cumprir o desafio. Outras turmas mostraram-se muito envolvidas com a atividade, os estudantes fizeram movimentos maravilhosos, conseguiram usar bem a imaginação para inventar formas de andar (aliás, eu até consegui ir mais longe nas proposições por causa disso), porém não conseguiram formar o X, e não por falta de cooperação, mas por não conseguir ter a ideia do todo, de como a imagem ficaria. Já em outra turma, que geralmente tem muita dificuldade de escuta, na qual os estudantes vivem se interrompendo e que muitas vezes vira uma grande torcida de futebol, fui surpreendida. Apesar de eu ter demorado o dobro do tempo para conseguir concluir a explicação inicial, as crianças brilharam no pátio. Conseguiram fazer os desafios com facilidade e elaborar criativas soluções para os movimentos. E, ao contrário do que eu imaginava, respeitaram bem o corpo dos colegas.

Ao realizar a atividade com as outras turmas, me senti bem mais segura quanto à minha proposta. De fato, aquela atividade fez sentido para essas turmas, o que reforçou minha ideia de que essas crianças estão precisando experienciar outras formas de ocupar a escola e de se relacionar com o conhecimento. A escola, além de ter forte ênfase no desenvolvimento cognitivo e em leitura e escrita, ou seja, em atividades que são feitas com o corpo mais parado, possui poucas áreas abertas, dificultando uma movimentação mais livre dos corpos.

Também aumentou minha segurança ver como foi gostoso para elas poder usar a imaginação. Em uma aula anterior a essa, Telma propôs que criassem mapas individuais de uma cidade utópica e muitas delas não conseguiram se

soltar e criar coisas fantásticas. Dessa vez, porém, muitas das turmas conseguiram sair do concreto e entrar na brincadeira. Apenas o 4ºA apresentou uma trava com essa questão.

Ao perceber isso, comecei a lembrar de várias conversas sérias com alunos, em que tentávamos relembrá-los dos combinados das aulas de arte, e em muitas delas os alunos levantavam os tópicos “não pode brincar durante a aula” e “não pode falar durante a aula”. Quando isso surge, tentamos sempre explicar que conversas fazem parte do ateliê e muitas pessoas gostam de conversar enquanto produzem trabalhos artísticos e que o silêncio absoluto nem sempre é necessário, já que os tipos de atenção que usamos nas aulas de arte são diferentes daqueles que precisamos quando estamos lendo ou escrevendo. Mas saber fazer silêncio também é importante quando estamos explicando as atividades ou quando algum colega está compartilhando algo.

Agora, em relação ao lugar do brincar, de fato, tem várias brincadeiras que não são adequadas aos momentos de aula, já que muitas delas tornam-se perigosas por conta do espaço. Sinto que ainda preciso melhorar a forma de explicar que esperamos que eles explorem e se divirtam com as atividades. Dentro das aulas é importante criar espaços que os possibilitem imprimir suas lógicas e raciocínios, que são próprios da infância. Nessas turmas em específico vejo um movimento constante de transitar entre diferentes formas de se colocar frente ao conhecimento. Por vezes se aproximam dos objetos de estudo de forma mais acadêmica e por outras de formas mais oníricas e brincantes. Acho que a cultura da brincadeira dentro dessa escola ainda precisa ficar mais firme e ter seu lugar mais garantido como forma de aprendizagem. Tenho visto alguns investimentos da equipe pedagógica em garantir esse lugar do brincar, mas vejo que em muitas turmas essa cultura ainda não está inscrita.

[...] não temos alternativa a não ser ter que atribuí-lo [o crescimento] à mais significativa atividade desses primeiros anos [de vida]: a brincadeira. Por que essa atividade infantil tem um poder assim tão grande? A criança vive na brincadeira uma experiência rara na vida do ser humano, o confrontar-se sozinho com a complexidade do mundo. Ela, com toda sua curiosidade, com tudo aquilo que sabe e que sabe fazer, e com tudo aquilo que não sabe e que deseja saber, frente ao mundo com todos os seus estímulos, sua novidade, seu fascínio. (TONUCCI, 2005, p.22, apud RICCI, 2022, p 216)

No que diz respeito ao 4ºA, talvez justamente o que falta seja os estudantes se permitirem brincar mais. Eles apresentam comportamentos adolescentes, reproduzem muitos trejeitos do tiktok, sabem discutir e argumentar bem, têm boas performances escolares, mas, ao mesmo tempo, expõem impasses com questões que talvez fossem desenvolvidas brincando mais. Eles funcionam com comandos claros e se envolvem mais com atividades mais próximas do real e menos imaginativas. Em sua maioria, possuem rotinas completamente ocupadas: quando não estão em aulas regulares estão em cursos extracurriculares, como aulas de esportes e de línguas. Em certo dia, desenhando junto com alguns alunos, perguntei a eles sobre suas rotinas. Cada um da mesa contou detalhadamente sobre os seus vários compromissos diários, da manhã até a noite. “Mas, então, que horas vocês brincam?”. Uma das meninas respondeu que brinca das 20h às 22h, entre o momento de fazer a lição de casa e o horário que seus pais chegam. O restante da mesa respondeu de forma parecida.

A ideia de trazer o brincar para o cotidiano dessa escola não é reger a brincadeira e a subjugar a propósitos estritamente escolares, ou transformá-la em puro veículo de conteúdos. Trata-se de criar proposições e sugestões que instiguem as crianças a investigar e explorar questões que as atravessem. É também investir em criar momentos com o tempo mais alongado, sem funções, tarefas ou propósitos. Investir em espaços abertos, com plantas e terra, em espaços cujas as disposições não imponham uma forma muito específica de se estar, deixando a critério de cada um escolher e experimentar como deseja se colocar.

Me espantei com a dificuldade desses alunos de entrarem em brincadeiras mais oníricas, e depois questionei meu espanto. Esses alunos me mostram diariamente que não são como eu e Telma esperamos que sejam. Todas as semanas eles apontam para nós que várias das estratégias que usamos nas aulas não funcionam com eles. E mesmo que essas estratégias funcionem com outras turmas, será que não deveríamos adaptá-las para essa? Talvez, justamente essa desconexão que sinto com o grupo venha de uma dificuldade minha de validar a forma com que essas crianças estão sendo crianças. Talvez justamente por isso haja sempre uma sensação de cansaço e frustração ao final das aulas. Como vou me relacionar por inteiro com um grupo, se não consigo ouvi-los e acolher seus jeitos de serem crianças? Muitas vezes reclamo da falta de escuta deles, mas quanto realmente eu me proponho a escutar?

Construção
de uma
cidade por
nós, para
nós

Mapa coletivo

Pouco antes da aula começar, afastei todas as mesas e cadeiras, deixando o centro do ateliê livre. Era a primeira vez no ano que usaríamos aquele ateliê em outra disposição. Estendi pelo chão uma longa faixa de plástico vinílico, que geralmente usamos para cobrir as mesas. Separei três grupos de cores de canetas poscas, um para cada sala. A primeira turma usaria azul claro e escuro, lilás e rosa. Decidi deixar sobre o plástico o papel de proteção, para proteger e evitar sujar a superfície antes da atividade. Telma gostou da disposição e sugeriu que, em vez de fazermos uma conversa inicial retomando e relacionando a aula anterior com essa, deveríamos fazer uma breve caminhada imersiva, pedindo que os estudantes andassem pelo ateliê, só que, desta vez, como figuras de uma cidade.

Bateu o sinal e já havia algumas crianças do 4ºA na porta da sala. Elas foram chegando aos poucos, pois voltaram direto do recreio. Pedimos para que fossem tirando os sapatos e esperassem as instruções, porém, não fomos tão claras como deveriam esperar. Muitas começaram a andar descalças pelo papel no chão, outras começaram a correr e mais algumas a pular e dançar. Pedimos que se acalmassem e esperassem os demais colegas chegarem, mas de repente aquela agitação toda escalonou numa velocidade invisível ao olho humano e logo estavam arrancando o papel do plástico, rasgando-o e jogando-o para o alto. Não havia voz possível que pudesse atravessar o ruído que estavam fazendo, nenhum pedido individual para se acalmarem poderia ser atendido. Eu e a Telma fomos engolidas pela bagunça. Quando percebi, estava completamente desorientada, e então gritei o mais alto que pude (e olha que eu falo bem alto já), e mandei todas sentarem. Elas notaram como estávamos muito bravas e se silenciaram. Telma começou a dar uma bronca, disse que estava incrédula com aquela atitude e, no meio de sua fala, algumas crianças voltaram a fazer barulho. Foi então que as interrompi e falei bem brava:

– “Eu não acredito que vocês, mesmo depois de tudo isso, ainda estão falando por cima da professora de vocês. Isso é uma falta de respeito! Vocês são crianças privilegiadas, que podem fazer uma atividade com canetas Poscas, vocês são privilegiadas por terem todos esses tipos de materiais a disposição. Vocês sabiam que muitas crianças no Brasil não tem nem de longe

²Essas canetas são marcadores muito potentes que possibilitam marcar diferentes superfícies, como vidros, metais e madeira. Essas canetas possuem cores bem vividas e pontas maleáveis. Por ter diferentes qualidades essa marca se destaca no mercado. Cada caneta dessa custa em média 30 reais

a mesma oportunidade? E vocês simplesmente entraram na aula sem nenhum cuidado e começaram a estragar o papel sem ao menos consultar o que iríamos fazer. Imaginem agora se a atividade tivesse sido pensada para ser feita no papel que cobre o plástico? Vocês não teriam mais onde fazer atividade... Eu me pergunto se alguém se perguntou se agir dessa forma faz sentido dentro de uma aula. Eu espero que agora vocês consigam ter noção da gravidade do que fizeram e respeitem a professora enquanto ela fala com vocês”.

Continuei dizendo que estavam perdendo a oportunidade de fazer uma atividade legal, mas não pareceram levar a sério. Então decidi que não fazia mais sentido naquele momento dar aquela aula, seriam necessárias muito mais concentração e cooperação. Contei-lhes que estava bem triste por aquela aula não mais acontecer e antes estava bem animada, pois achava que aproveitariam bastante a proposta.

Já tínhamos perdido quase metade da aula. Pedi, então, que procurassem soluções para lidarem com aquela essa situação, que pensassem juntos como poderíamos fazer para que em uma próxima vez a aula ocorresse bem. Disse que soluções do tipo excluir de sala quem está falando, ou mandar alguém pra coordenação caso fizesse algo errado não valiam. Disse que deveriam pensar soluções como grupo.

Telma reforçou essa última parte da minha fala e deu continuidade contando que essa aula tinha sido pensada por mim justamente baseada neles, que eu estava especialmente olhando para aquele grupo e tinha preparado as coisas com muita dedicação. Geralmente, as coisas que falamos nas horas de conversas mais sérias parecem não atingir a turma, mas de alguma forma essa fala da Telma tocou as crianças e algumas vieram me abraçar e se desculpar no final da aula. Pareceram muito surpresas e lisonjeadas com o fato de a atividade ter sido pensada a partir da necessidade delas.

Enquanto Telma conversava com a turma, fui em busca da coordenadora ou da assistente de coordenação. Achei que naquela situação seria muito importante ter outro adulto para ajudar a mediar essa conversa e dar o tom de seriedade necessária para a situação. Quando voltei junto com a assistente de coordenação, Helena, tivemos mais uma longa conversa com a turma. Parecia que as conversas não estavam levando muito a algum lugar. Mas pelo menos as crianças entenderam que tudo aquilo não havia sido legal e que todo aquele acontecimento era a gota d'água, pois já fazia um tempo que não estavam sendo respeitadas e nem colaborativas nas aulas de arte. Ao final da aula, alguns alunos vieram pedir desculpas e perguntar se eu estava menos triste.

Quando todas as crianças já tinham deixado a sala e enquanto a outra turma não chegava, nós três conversamos um pouco. Helena nos contou que a turma, na aula anterior, tinha dado uma volta no quarteirão da escola para um projeto de matemática e isso tinha deixado as crianças bem excitadas. Eu e Telma estávamos completamente exaustas e desanimadas. A sensação que ficou pela nossa fala foi de impotência, como se nossas fichas já estivessem se esgotando. Eu pessoalmente sinto como se estivesse num labirinto com essa turma: vou para um lado, acabo num beco sem saída, aí vou por outro caminho e caio em outro canto sem saída, e fico nesse processo interminável.

A nova turma chegou e eu os recebi na porta, fui liberando apenas dois por vez para entrarem e tirarem os sapatos. Pedi que assim que estivessem descalços se sentassem em volta do plástico e aguardassem os colegas. Eu estava bem tensa e a demora para conseguir silêncio foi me afligindo. Mas, enfim, consegui silêncio para apresentar o exercício, relacioná-lo com a aula anterior e localizar a proposta na sequência de aulas que estavam acontecendo no mês. Os alunos do 4º B ficaram bem animados com a ideia de montar as ruas da cidade imaginária. Todos se organizaram em torno de um tema, escolhido por eles, e combinaram as formas com que iam representar cada coisa. Foi incrível não precisar intervir em nada. Foi como se eu tivesse sido a faísca, os materiais, a lenha, e eles, o fogo. Quando vi, nasceram grandes e largas vias de águas agitadas, quarteirões lilás e grandes blocos de cor naquele plástico estendido no chão.

**Desenho
produzido por
aluna do 4ºA**

Trabalho cuidadoso em
conversar com os elementos
pré-existentes no plástico.



**Terceira aula com o
4ºA**

As crianças se mostraram muito empenhadas
em treinar a atividade e demosntaram muito
respeito pelos desenhos dos colegas das
outras turmas da manhã.





Produção do mapa coletivo.

Alunos do 4ºA desenhando no chão concentrados.

Depois da tempestade

Na segunda-feira seguinte, a segunda aula seria a do 4ºA e iríamos tentar novamente fazer a aula do mapa. As outras duas turmas da manhã já tinham feito suas partes do mapa na semana planejada. No plano inicial, a turma A seria a responsável por montar as estruturas da cidade com ruas, avenidas, pontes e etc. A B seria responsável por montar as construções de saúde, cultura e moradia. Já a turma C faria os transportes, comércios e a parte de fauna e flora. Como houve uma alteração no cronograma, a turma A acabou ficando responsável por desenhar o comércio, os elementos naturais e o transporte.

O 4ºB havia dado o tom da cidade adicionando grandes blocos de cor, diferentemente das turmas da tarde, que produziram uma cidade muito mais baseada em linhas. Na minha opinião, a cidade da tarde ficou com uma difícil visualização das figuras e o todo pareceu mais poluído. Quando o 4ºC e B foram fazer a segunda e terceira camadas, eu os alertei explicando que quando fazemos os desenhos preenchidos por cores é melhor para enxergarmos depois. Deixei livre a escolha de fazer só contornos ou fazer o desenho preenchido, mas, no fim, a maioria dos alunos seguiu a minha orientação. Telma discorda de mim quanto a esse ponto, disse que achava interessante também um trabalho só com linhas e que fica instigante buscar o sentido delas no todo. Discutimos um pouco sobre o fato de as construções das turmas que pintaram o trabalho terem ficado mais detalhadas e, com isso, sobrar mais espaços em branco para as últimas turmas, pois, ao pintarem, dedicaram mais tempo em poucos objetos. Já as turmas da tarde ocuparam muito a folha logo na primeira aula, encheram o suporte com linhas e elementos, sendo bem mais desafiador para as últimas turmas encontrarem espaço para desenhar.

Voltando àquela segunda-feira, dois alunos por vez foram sendo liberados para entrar na sala, sendo orientados a tirar os sapatos e depois sentar em volta do plástico (dessa vez eu não deixei o papel protetor por cima). Eles começaram a olhar os desenhos das turmas que os antecederam, pareciam animados com o que viam, e, ao mesmo tempo, pude ouvir vários sussurros reclamando que as outras turmas já haviam usado todo o espaço e etc. Alguns vieram animados me perguntar, já sabendo a resposta, se iríamos fazer aquela atividade que perderam. Fiquei feliz que fizeram questão de me mostrar o quão estavam animados para fazer a atividade.

A turma estava mais silenciosa e um ar apreensivo tomava a sala. Eu e Telma estávamos mais alertas e os alunos estavam cuidadosos para não

bagunçar tanto. Fiz a explicação inicial rapidamente, com algumas interrupções. Entregamos as canetas e as crianças começaram a desenhar. Algumas se dedicaram bastante, dando diversos detalhes para cada objeto, outras gostaram muito de fazer interferências em construções do 4ºC, como por exemplo, uma menina que resolveu fazer vários tipos de plantas trepadeiras subindo sobre os prédios. A aula foi correndo tranquilamente e os alunos estavam conversando entre si sobre os desenhos e compartilhando ideias. Mas conforme foi passando o tempo, muitos deles começaram a se distrair e perder o interesse na atividade. Todas as outras turmas do 4º ano usaram para desenhar todo o tempo que eu havia idealizado para produção, já este grupo acabou 10 minutos antes do planejado. A princípio achei que era por falta de persistência, mas refletindo com um certo distanciamento da situação e olhando novamente o mapa que eles construíram, percebi que o que eles tinham construído parecia bem finalizado. Notei que cada elemento que adicionaram ao mapa estava bem acabado e como eu disse anteriormente, eles se dedicaram bastante, preferindo deter-se aos detalhes em vez de construir várias novas coisas. Ao revisitar o mapa notei também que havia um respiro entre os desenhos, deixando a visualização do mapa mais fácil. Talvez intuitivamente eles tenham percebido que era hora de parar, ou talvez simplesmente cansaram mesmo.

Decidi aumentar o tempo da conversa final e avisei que o tempo para desenhar estava acabando. Esperei um pouco e recolhi todas as Poscas. Sentamos em volta do trabalho que fizeram e perguntei qual era a sensação de fazer um trabalho em que tivessem que desenhar no chão e se sentiam alguma diferença na forma de usar o corpo. Falaram que foi bom porque poderiam ir de um lado para o outro e desenhar em diferentes pedaços. Outros relataram sentir dificuldades em se organizar em relação à tinta molhada e ao tamanho do suporte. Outro aluno, um dos mais agitados, nos contou que se sentiu mais calmo com aquela disposição e conseguiu se concentrar, já que era esperado na atividade que ele fosse de um lado para o outro. Fiz algumas outras perguntas para instigar a reflexão, mas eles pareceram não se interessar no que eu estava propondo. Um cutucando a unha do pé, outro balançando de um lado para o outro, outros dois se abraçando, e mais alguns batendo figurinha imaginária. Resolvi encerrar a roda com as minhas impressões. Disse que tiveram um cuidado muito atencioso com os desenhos que já estavam lá e que conseguiram usar elementos de formas bem criativas, favorecendo a ligação entre as outras duas camadas, e contei que havia ficado bem feliz por eles conseguirem gerar uma coesão no trabalho.

– A gente deu uma bela recuperada da aula passada, né? – disse um dos alunos.

Posso dizer que essa fala foi representativa de uma sensação geral da sala. Ela implica uma melhora em relação a semana passada, e mais do que isso, uma tentativa de compensação em relação ao desencontro na aula anterior. Ela evidenciou uma preocupação geral da sala de restabelecer uma boa relação entre alunos e professores. Além de mostrar uma atenção especial em garantir o vínculo conosco, imagino que os alunos, durante as conversas que tivemos, notaram que de fato investimos e apostamos neles, que existe um olhar para essa turma. Eles pareceram corresponder a isso sendo cuidadosos com o decorrer da atividade.

Ao final de toda a sequência de aulas fiquei com uma sensação conflitante de que mesmo a aula tendo corrido bem e tranquila, ainda faltava de se aplicarem com afinco e gosto e faltava alguma conexão entre nós. Porém com o decorrer das semanas seguintes fui percebendo que nossa relação tem mudado lentamente. Alguns alunos vêm me procurar bem mais para contar coisas e mostrar desenhos ou tirar dúvidas, outros vieram pedir mais atividades daquele tipo. Muitos deles tem me enxergado mais como parceira e o dia a dia tem se tornado mais prazeroso com eles.



Criança desenhando

A última etapa de um desenho construído por 120 crianças.

Conclusão

O ato criador foi fundamental para o meu trabalho com essas crianças e ele apareceu de diferentes formas em todo o semestre. Ele apareceu em forma de escrita, neste presente trabalho, como imagem, nos meus desenhos e fotos. Apareceu na produção e prática das aulas aqui descritas. E foi extremamente importante na criação da professora que eu desejo ser.

Ao reler meus registros me lembrei de uma lista de desejos que estava guardada na gaveta. Eu a fiz nas férias de julho e estava bem apreensiva em relação à minha volta às aulas. Nela, coloquei que desejava escutar mais os alunos, que desejava ser mais calma e dar menos broncas. Que desejava produzir trabalhos com eles, que desejava achar novas estratégias para não deixar o cansaço e nem o barulho me atrapalharem na hora de me relacionar com os estudantes. Mas ao pegar essa lista, o que mais me chamou atenção foi o desejo de brincar mais com as crianças. Me lembrei de algumas coisas que aprendi no trabalho com crianças autistas, e uma delas é conseguir me

(...) portar em nome próprio, com o próprio estilo, com as próprias capacidades, sabendo pôr em jogo a própria imagem, a própria presença e a própria ausência, os próprios interesses, a própria relação teatral com a vida, com o corpo e o desejo próprios. (DI CIACCIA, 2005, p.47, apud: MACHADO, 2016, p.224)

Agora, percebo mais do que nunca, como ter exposto meus desejos e os colocado em jogo foi crucial na minha relação com a Telma, na relação com o meu cotidiano e com as crianças. Isso foi evidenciado ao ver que os alunos do 4ºA se colocaram mais dispostos a se relacionarem comigo depois das aulas que ministrei e depois de saberem que aquela aula foi feita pensando neles.

Criar, ministrar aula e vivenciar as propostas dos colegas consolida a aproximação entre a práxis educativa e a artística e favorece a compreensão de que quanto mais a docência for exercida de forma criadora, mais gratificante ela será para o professor, enquanto mais significativo o processo educativo será para os estudantes. (MATTAR, 2017, p. 3287)

Foi ao me colocar mais exposta que pude brincar na sala de aula, que pude me mostrar atenta aos alunos. Acredito que só a partir dessa mudança em mim é que me tornei capaz de ensinar a escuta e a atenção ao outro. Foi brincando com os alunos que finalmente me tornei capaz de perceber que eles precisam brincar mais e que precisamos criar dentro do ateliê mais espaços de prazer e brincadeira.

LEMBRETES DE - DESEJOS

1- ESTAR MAIS CONECTADA CONECTADA COM OS ALUNOS.

- DESENHAR COM ELES.
- USAR ALGODOES NO OUVIDO.
- DAR BRONCAS SOMENTE QUANDO MUITO NECESSÁRIO
↳ RISCO DE MACHUCAR → FÍSICO OU PSIC.
- QUANDO FOR DESRESPEITO CHAMAR PARA CONVERSAR.
- SENTAR NAS RODAS
- BRINCAR MAIS.
- RECEBER ELES NA PORTA

2- PRESERVAR MINHA INTEGRIDADE → MENOS BRONCAS
E DEIXAR AS COISAS
MAIS SIMPLES

3- IR NO MESMO FLOW DA **Telma** NÃO TENTAR
CONTROLAR A SALA SOZINHA.

4- TER MENOS MEDO DE FALHAR.

Para não esquecer

A lista de desejos que fiz para o segundo semestre de 2022.

01.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação** .Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 nov. 2022.

02.

DI CACCIA, A. A prática entre vários. In: S. Altoé e M. M. De Lima, **Psicanálise, clínica e instituição**. Rio de Janeiro, RJ. 2005.: p. 34 – 54

03.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

04.

MACHADO, Letícia Vier. Rua da Fronteira, nº 14: fragmentos da singularidade de uma experiência. **Estilos da clínica**, São Paulo , v. 21, n. 1, p. 218-234, abr. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282016000100013&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 nov. 2022. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v21i1p218-234>

05.

MATISSE, Henri. Com Olhos de Criança. In:PERNOUD, Régine. **Le Courier de l' UNESCO**, vol. VI, nº. 10, outubro de 1953.

06.

MATTAR, Sumaya. **O ato cartográfico na docência da arte: instaurando estados criativos de experimentação**. In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o**, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.3277-3291.

07.

RICCI, Marcelo. Adultocentrismo: um olhar sobre a infância. In: MATTAR, Sumaya (org.). **Acervo de múltiplas vozes: narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 2)**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes, 2022.

08.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez editora, 1986. (2ª edição)

09.

VOLTOLINI, Rinaldo. Escola consumida ou consumada? **Estilos da Clínica**. v. 24 n. 1 2019. P. 1- 3. <https://www.revistas.usp.br/estic/issue/view/10963>. Acessado em: 27 nov. 2022.