

Para onde a linha vai?

Amanda Cintra

2015



Amanda Cintra

# Para onde a linha vai?

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas,  
habilitação em Licenciatura, do Departamento de  
Artes Visuais do Instituto de Artes, Universidade  
de Brasília - UnB.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Lisa Minari Hargreaves

Banca Examinadora: Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. María del Rosário  
Tatiana Fernández Méndez e Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Karina Dias.

Brasília  
2015

Agradeço, acima de tudo, à minha família que sempre esteve comigo em meus percursos, amando, acreditando, levando a vida com comprometimento e alegria. Essa força é minha essência, da qual tenho muito orgulho. Às educadoras apaixonadas mais do que admiráveis, Mariana Cintra (irmã) e Martha Luíza (mãe), que inspiram toda a recompensa da luta diária que é estar no mundo para educar e, por isso, ser educada. Ao papai, que com seu carinho esteve ao meu lado conversando, pensando, dividindo decisões e indecisões, com muito amor.

Agradeço a abertura da Escola de Meninos e Meninas do Parque em me receber com entusiasmo para a realização da oficina 'Para onde a linha vai?'. Agradeço imensamente à professora e artista Cláudia Bertolim, que me presenteou com nosso encontro, e me levou a aspirar fortemente o trabalho com educação paralelo ao trabalho de artista, uma educadora que acolhe seus alunos com humanidade, apreço e afeto.

Aos meus amigos e amigas que encheram tantas vezes os meus olhos de ternura durante essa descoberta da educação, que compartilham cada dia mais esse sonho comigo. Agradeço especialmente à Marcia Regina, que busca sua fortaleza no amor, no movimento e na transformação, que acredita e faz da vida um sonho real.

À minha orientadora, Lisa Minari, artista, educadora, que me abriu os olhos para tantos caminhos antes não imaginados, uma orientadora e pessoa que me inspira por buscar sempre soluções e ações criativas com serenidade e amorosidade. Obrigada por ter acreditado neste trabalho, e por ter tantas vezes me apaziguado.

Às professoras Tatiana Fernandez e Karina Dias que se dispuseram gentilmente a compor a banca dessa pesquisa.

Nota de esclarecimento:

Os registros de imagem que apresento neste trabalho correspondem às fotos tiradas pelos/as professores/as da EMMP. Eu mesma registrei fotos e vídeos da realização da oficina, porém, no mesmo dia fui furtada e levaram meus arquivos dentro do telefone celular. Sinto profundamente em não poder compartilhar a lente de meu olhar sobre o trabalho, porém os registros que aqui estão procuram atender ao máximo um vislumbre dos acontecimentos narrados.



# Índice

Reunindo Carretéis (introdução) .....	1
1. Desenrodilhando o Novelo .....	4
2. Traçando Territórios.....	8
3. A Linha Que Atravessa O Olho Da Agulha .....	17
4. De Onde A Linha Vem? Para Onde a Linha Pode Ir? .....	35
4.1. Alinhavando inspirações .....	36
4.2. Fios Que Se Deslocam, Tramas Que Se Arrematam .....	47
Tecer, Desfiar, Tecer... Ou: Considerações Finais.....	53
Referências Bibliográficas .....	57

## Reunindo carretéis

O trabalho aqui presente se propõe a investigar possibilidades de se expandir o percurso artístico criativo dentro de um espaço educativo, e estudar quais as reverberações desta ação num contexto de vulnerabilidade social. Parto de meu próprio trabalho poético e acadêmico *Entrelinhas*, desenvolvido em 2013, e o desloco para um pensamento arte-educativo que compartilha as etapas desse percurso com os/as estudantes da Escola de Meninos e Meninas do Parque em Brasília (EMMP).



Enquanto pensamento pedagógico, me interessa investigar como despertar o corpo do/da estudante para um movimento sensível de criação. É possível que ao simplesmente transformarmos um elemento abstrato do trabalho plástico em elemento tangível (ou seja: o traço do desenho em fio de costura) e o levarmos a uma nova perspectiva de ação (ocupar o espaço tridimensional), o/a educando/a se apoderará da descoberta de novos sentidos em seu processo criativo? Será que encontrará nele/a próprio/a uma autonomia em percorrer novos territórios de investigação poética?

Como construir uma plasticidade por meio da linha e com ela elaborar um desenho espacial? Esta seria a primeira pergunta a ser feita na experimentação plástico-pedagógica nesta pesquisa. Como explorar apenas o elemento linha enquanto linguagem plástica, conquistando novas configurações à sua estética, partindo principalmente de uma percepção interna de sentidos e sensações? Como estimular a percepção dessas sensações para que elas sejam reconhecidas e postas à expressividade artística? Por fim: como desenhar o espaço, ou simplesmente ocupá-lo, de forma que ele se reconfigure de sua função objetiva à possibilidade de um pensamento subjetivo?

A iniciativa de expandir minha experiência e metodologia criativa em espaços educativos deu-se pela necessidade de possibilitar uma troca mais direta com a comunidade a partir dos caminhos e estudos artísticos que me motivaram ao longo dos últimos anos. Sair do território acadêmico universitário e dialogar com outros territórios educativos é ampliar o alcance e a apropriação da arte por públicos distintos daquele restrito a espaços "cultos", elitizados ou privilegiados.

Para isso, mapeei prováveis escolas para realizar este diálogo e me decidi pela Escola de Meninos e Meninas do Parque, cujo público de educandos se dá exclusivamente por pessoas em situação de rua. Visitei a escola, conversei com os/as profissionais educadores/as e me encantei pela ideologia e prática educativa do local, e por fim, realizei a oficina com os estudantes.

As referências teóricas que me vali para o desenvolvimento dessa pesquisa concentram-se principalmente nos princípios metodológicos da escola da Bauhaus, Alemanha, 1919, nos quais destaco os artistas educadores Johannes Itten e Wassily Kandinsky, traçando um paralelo entre as atividades por eles desenvolvidas no curso preparatório da escola em questão e a oficina por mim concebida.

Analiso também as proximidades práticas e ideológicas da EMMP com as influências históricas do pensamento progressista do final do século XX, que chega ao Brasil através de Anísio Teixeira a partir de seu contato direto com educador reconstrucionista John Dewey. Por fim, considero a importância e influência do educador e filósofo da educação brasileira Paulo Freire na realidade educativa da EMMP.

O trabalho se divide em quatro capítulos. No primeiro, 1. Desenrolando o Novelo, apresento um breve memorial a respeito de minha experiência pessoal com arte-educação, desde o ensino regular fundamental e médio até os hábitos e rotinas praticados dentro de casa, bem como minhas experiências profissionais na licenciatura. No segundo, 2. Traçando Territórios, faço uma descrição da EMMP, analisando as propostas de seu Projeto Político e Pedagógico (PPP) e a realidade de seu processo educacional. No terceiro, 3. A Linha Que Atravessa O Olho Da Agulha, descrevo a realização da oficina "Para onde a linha vai?", relatando as propostas planejadas e as repercussões nos estudantes durante a atividade. No quarto e último capítulo, 4. De Onde A Linha Vem? Para Onde A Pode Ir?, em 4.1. Alinhando Inspirações, explico as referências teóricas de que me vali para a elaboração e execução da prática pedagógica desenvolvida, e em 4.2. Fios Que Se Deslocam, Tramas Que Se Arrematam, retomo a observação do trabalho realizado em campo na EMMP e reflito sobre seus vínculos e afinidades com a filosofia progressista da educação no Brasil, principalmente no que diz respeito a educação em contextos de vulnerabilidade social.

## Desenrodelhando o novelo



Minha experiência na educação artística passou por caminhos diversos, do início da educação formal, até a universidade e a atuação profissional.

Na escola, em Goiânia, da quinta à sétima série as aulas tinham duração de 50 minutos semanais, e a partir de leves vislumbres da história da arte, movimentos artísticos, fazíamos alguns exercícios de criação livre e outros de releituras de obras consagradas. Havia muitas demandas para confecção de objetos de decoração para datas comemorativas, como dia dos pais, mães, entre outras.

Na oitava série, a carga horária continuou a mesma, mas a nova professora se preocupava em despertar o início de um pensamento crítico para o universo da arte. O enfoque sobre as vanguardas, manifestos e escolas de artes ao longo da história se intensificou neste ano, e experimentamos novos exercícios técnicos com colagens, lápis de cor e tinta. Nas aulas de História, por exemplo, estudávamos sobre a cultura das civilizações antigas.

Surgia um interesse pessoal muito grande em me aprofundar nas manifestações artísticas daqueles povos: gregos, romanos, hebreus, persas, egípcios. Porém a isso nunca foi dado vazão dentro de sala de aula, e, na época, não havia desenvolvido em mim uma consciência crítica a esse respeito para fazer algum tipo de cobrança.

As saídas, passeios, visitas com a turma eram costumeiramente feitas às fábricas de leite ou refrigerantes, às instituições públicas como a Embrapa, por exemplo, e os museus eram sempre ligados à história do Brasil, como o Memorial do Cerrado. Nunca houve visita a uma exposição de arte.

No Ensino Médio, não houve aulas de artes.

Já em casa, o cenário se configurou de forma bem diferente ao da escola. Devido a um grande privilégio cultural e também social, meus pais foram figuras essenciais em meu processo formativo enquanto artista. Éramos estimuladas, eu e minha irmã, a manter uma ligação forte com a música, a literatura, o cinema e o teatro.

Era comum que ao pé da cama, pouco antes de dormir, meus pais se revezassem para uma leitura noturna. Que minha mãe colocasse o violão ao colo e nos presenteasse com canções lúdicas, infantis, mas também com canções ousadas, apaixonadas, que através de versos poéticos nos despertassem para as dúvidas e o desespero humano, a realidade política do trabalhador brasileiro, as opressões sexistas de nosso tempo. Claro, muito de seu repertório se concentrava em nossos tão referenciados compositores Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Adoniran Barbosa, Vinícius de Moraes.

Eram essas melodias e versos que nos acompanhavam no trajeto até a escola e que dançavam em meu imaginário ao longo dos dias, me revelavam imagens, surpresas, histórias, sensibilidades. Toda a matéria prima necessária para que transbordassem minhas primeiras formas de expressão plástica.

Juntamente à música, somava-se o teatro que era uma constante em nossa rotina. Frequentávamos uma escola de teatro (Espaço Teatral, em 2000-2002), mais tarde me vinculei ao

grupo Arte&Fatos (em 2004) ainda em Goiânia, e não raramente íamos a espetáculos nos fins de semana. Encenávamos por diversão pequenas histórias em casa, criávamos nosso próprio cenário e figurinos improvisados... As aulas de piano, teatro, dança, os filmes, as brincadeiras, tudo assegurou um ambiente criativo e poético. Minha relação então com a arte, em todo o período pré-universitário ocorreu de forma extracurricular.

Ao entrar na Universidade, finalmente meus desejos educativos foram contemplados. Foi um espaço fundamental para por em prática, e de forma institucional, a importância do estudo das artes. Percebendo meus interesses correspondidos e as possibilidades do trabalho artístico se ampliando, passei a trabalhar em espaços culturais de Brasília como mediadora. Foi então que a Licenciatura surgiu como caminho profissional a ser seguido. Por mais que já possuísse referências de educadoras em casa, minha mãe como professora de História pela prefeitura de Goiânia e minha irmã como professora de Sociologia pela Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal, a sala de aula do ensino formal nunca fora pra mim um lugar de aprendizado profícuo, por isso tendia a rejeitar a ideia de me tornar uma educadora.

Já nos espaços culturais, especialmente na ocasião em que estive envolvida com o programa educativo praticado pela Prof. M. Marília Panitz no CCBB (Centro Cultural do Banco do Brasil) em 2011, descobri abordagens nunca antes experimentadas num processo educativo. As galerias em que trabalhei se valiam de teorias desenvolvidas especialmente por Ana Mae Barbosa com sua proposta triangular. Os estudantes/visitantes eram convidados a assumirem um protagonismo em sua relação com as obras de arte, e a considerar com importância sua fruição particular.

Concomitantemente à minha experiência com arte-educação em espaços culturais, aprofundi-me de forma determinada nos estudos teatrais. Participei de novos processos de criação cênica de natureza coletiva e colaborativa, ou seja, projetos em que os responsáveis por organizar e desenvolver o trabalho artístico eram todos/as integrantes do coletivo.

Este modo de trabalho se estende até hoje em minha experiência profissional, e acredito que seja extremamente relevante para se pensar o processo educativo. Colocando o modo de criação coletivo numa ótica pedagógica, percebemos quão enriquecedora é uma dinâmica de produção que insere cada indivíduo como agente do trabalho a ser construído, seu planejamento, desenvolvimento, desdobramentos, e, principalmente, como agente aprendiz de suas ações, pois se coloca em cheque diante do grupo todo o tempo.

Sendo assim, a experiência com o teatro e com a arte-educação, em suas sensíveis reflexões sobre os percalços humanos, despertou em mim a necessidade de estar mais próxima de um processo de formação de público e da educação em arte, mas, principalmente, no tocante à ocupação de espaços desprivilegiados cultural e socialmente. Aproximar o trabalho com arte de pessoas que se encontram em situação de risco ou de vulnerabilidade social me parece uma ponte substancial para fortalecer este grupo no que diz respeito ao autoconhecimento, ao encorajamento para compreender e desenvolver alternativas de vida, e até mesmo chegar a uma transformação significativa de sua realidade.





**Traçando territórios**

Como inserir a Arte-educação num contexto carente de acesso a seus próprios referenciais e repertórios culturais? De que maneira compartilhar conscientemente a arte em sua expressão mais sincera, suas possibilidades de costurar a reflexão à realização, e ainda superar a ação no exercício do potencial criativo?

Dei início à procura de um espaço educativo onde houvesse abertura para a relação de ensino/aprendizagem abordada pela Arte-educação, e que se localizasse num contexto específico de vulnerabilidade social. Através da artista e professora Claudia Bertolim<sup>1</sup>, tomei conhecimento da Escola dos Meninos e Meninas do Parque (EMMP), que se localiza dentro do

---

<sup>1</sup> Artista Plástica Formada em 1994 pela Universidade de Passo Fundo - RS, desenvolve seu trabalho em atelier particular desde 1996. Atualmente trabalha também como professora em Brasília, na Secretária de Educação do Distrito Federal.



Parque da Cidade, contraditoriamente, próxima a um dos bairros mais caros e elitizados de Brasília, o Sudoeste. O espaço educativo sofre grande hostilização por parte da vizinhança, por proporcionar o ensino e aprendizagem a estudantes crianças, adolescentes e adultos em situação de rua.

A partir do trabalho em campo desenvolvido na EMMP, pude observar que há uma preocupação pungente por parte do corpo pedagógico de se criar um ambiente de estudo sustentado pela base do afeto e respeito em relação aos estudantes, contemplando com sensibilidade algumas das necessidades básicas dessa população.

Ao chegarem à escola, os/as estudantes são encaminhados ao SOE - Serviço de Orientação Educacional, responsável pela recepção e investigação de possíveis pendências judiciais, e tentativa de contato com as famílias no caso dos/das estudantes menores de idade. O corpo docente se preocupa em orientar os/as estudantes para o mercado de trabalho, porém é obrigação do SOE facilitar o acesso dos/as mesmos a estágios e empregos, encaminhá-los/as a consultas médicas quando necessário.

Com base na Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) garante o direito à educação a todos e todas de maneira irrestrita, o que se consolidou de fato a partir da segunda metade dos anos de 1990, através das políticas de universalização do ensino básico por parte do governo federal. Porém, existem poucos espaços como a EMMP que viabilizam um processo educativo que contemple um público evidentemente marginalizado pela sociedade.

Essa vulnerabilidade em relação à estrutura econômica e afetiva, um problema grave e repetitivo ao longo dos séculos, é levado em conta na elaboração dos projetos pedagógicos da EMMP. Muitos/muitas estudantes possuem uma trajetória complexa de vida nas ruas, de passagem pelo Sistema Penitenciário, Unidades de Internação, Unidades de Acolhimento e Comunidades Terapêuticas, e que, em sua grande maioria, não possuem apoio familiar. A escola lida com o direito à educação vinculando-o a uma forte política social, pois se torna um

dos únicos pontos de referência para a construção de vínculos afetivos e comunitários do grupo. Então, é colocada a importância de se refletir quais atividades podem ser trabalhadas e de que modo, levando-se em conta tais peculiaridades.

O número de estudantes é bastante reduzido, e sua frequência irregular. Essa não assiduidade impossibilita a aplicação de um programa contínuo de conteúdo sequencial correspondente à escola de ensino regular. Entre os fundamentos norteadores do projeto, no entanto, está a garantia das modalidades de ensino CDIS (Correção Distorção Idade e Série) – Anos iniciais, EJA (Educação para Jovens e Adultos) – 1º e 2º segmentos e a Turma de Integração, salvo adaptações necessárias, bem como regulamentar a capacitação dos/das estudantes em turmas multisseriadas do EJA (1ª e 2ª etapas, 3ª e 4ª etapas, 5ª e 6ª etapas, 7ª e 8ª etapas)<sup>2</sup>.

Esse é um fundamento que se torna contraditório dadas as especificidades da realidade em que se é aplicado o programa. Os estudantes estão em uma situação que exige abordagens que não se limitam aos padrões de ensino regular e seriado, abordagens diferenciadas que o incluam e o despertem para seu desenvolvimento enquanto ser humano, cidadão consciente de seus direitos e potenciais profícuos dentro da sociedade que os oprime cotidianamente. A tendência de que sua situação de vulnerabilidade se intensifique é um fato extremamente relevante para que se ponha em prática uma política educacional substancial para os mesmos.

A descontinuidade presencial, quando prolongada, prejudica a inserção do/da estudante no espaço escolar, ainda mais se este for baseado em uma dinâmica que reforce a competitividade e conseqüentemente a exclusão de muitos. Neste caso, o processo é ainda mais delicado, pois ocorre que todos os estudantes já se encontram dentro de um processo de exclusão social, e é comum que estas interrupções e faltas se deem em consequência de uma baixa

---

<sup>2</sup> Projeto Político Pedagógico da EMMP:

<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/EMMP-PPP-Final.PDF.pdf>

autoestima causada por inúmeros fatores, alguns já citados anteriormente, ao uso desorientado de drogas, a situações de violência vividas nas ruas, à carência de referências no fortalecimento e manutenção de vínculos afetivos e familiares. Soma-se a isso a estrutura falha de políticas públicas direcionadas a esses estudantes, como, por exemplo, a falta de transportes responsáveis exclusivamente pela busca dos/das jovens e seu deslocamento até a escola, ausência de educadores/as sociais e psicólogos/as presentes na equipe pedagógica, escassez de educadores/as qualificados para alfabetização de estudantes adultos/as, ou até mesmo educadores/as com perfil adequado para as demandas que o trabalho na EMMP requer. São muitas as dificuldades de inserção desses/dessas estudantes em um contexto de ensino técnico-profissionalizante, quando as urgências parecem ser mais profundas.

Em relato informal de um dos professores da EMMP, fui inteirada sobre a real situação da ineficácia dos transportes responsáveis por buscar os estudantes nos centros de atendimento oferecidos pelo estado, mais especificamente as Unidades de Acolhimento para Crianças e Adolescentes em Situação de Rua - UNACAS, no DF, o Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua - Centro POP. Pelo relato, a vã raramente funciona e não tem eficácia, pois ao chegarem no local em questão, os indivíduos nem sempre estão ali presentes, e aqueles que estão, são agressivamente coagidos a entrar no carro. Poucos estudantes utilizam o transporte de fato. O professor conta que há alguns anos costumava acompanhar o motorista e ir até este abrigo para convencer com carinho e paciência que os estudantes deveriam ir à escola, e que atualmente ele mesmo, com seu próprio carro, os procura em seus esconderijos urbanos e os chama amigavelmente para irem à escola.

Dentre tantas vulnerabilidades, inclusive de apoio efetivo governamental, como conciliar essa desejosa garantia de um ensino que abarque conteúdos e instrumentalizações oferecidos pelo EJA à realidade dos estudantes da EMMP? Bom, sabe-se que é intuito da escola atrair o/a estudante para sua inserção ou reinserção no ambiente de aprendizagem (e sociedade), e não apenas que ele/ela cumpra uma presença formal que gere determinado

percentual de frequência. Isso faz com que o PPP da EMMP priorize o envolvimento do estudante nas diferentes atividades propostas, ainda que a princípio isto se dê em seu ritmo pessoal. Alguns/mas professores/as em relatos informais dizem perceber que em muitos casos, com o tempo, o crescimento escolar do/a estudante se desenvolve com êxito, e essa inserção se concretiza, segundo eles/as, a partir do momento em que o/a estudante opta por ocupar aquele espaço e não mais predominantemente o da rua.

Em conversa com a professora Claudia Bertolin, artista plástica, pude perceber que existe de fato um envolvimento singular entre o corpo docente e cada estudante, o que contribui intensamente na manutenção de um ambiente escolar favorável ao processo pedagógico. O trabalho desenvolvido parece preocupar-se com a não reprodução dos caminhos da exclusão escolar, suprimindo algumas das carências que o contexto de risco geram nos/nas estudantes. A prática pedagógica desta professora baseia-se no trabalho de conscientização da realidade do ambiente escolar em questão, do empoderamento de seus/suas estudantes enquanto protagonistas do autoconhecimento de seus talentos, facilidades, potenciais através de chamadas insistentes de encorajamento para a participação nas atividades. Muitos deles, porém, chegam alterados em diversos níveis em sua consciência, seja pelo uso de algumas drogas, mais frequentemente o álcool, a maconha e o crack, seja por processos psíquicos delicados e bastante específicos, ou simplesmente por aparecerem sonolentos em consequência de uma vida muito mais ativa na noite do que no dia. Todas essas questões tornam ainda mais complexo o desdobramento do processo pedagógico.

São frequentes trabalhos que os envolvam na manutenção e apropriação consciente do espaço escolar e num mesmo esforço, são realizadas rodas de conversa com cada turma a respeito dos difíceis processos pelos quais os estudantes passam, seus desejos e objetivos, um estímulo à sua capacidade produtiva enquanto responsáveis por adquirir e administrar os próprios recursos através do trabalho, ainda que autônomo, como também um valor à sua



sensibilidade. O diálogo entre professora e estudante é feito a partir de uma escuta atenta por parte da docente, o que concede um lugar de fala possível de ser considerado pelo estudante, pois legitima a confiança desta relação.



Roda de conversa: oficina "Para onde a linha vai?", 1º dia.

Em relação aos aspectos físicos da escola, ressalta-se a importância de se preservar e cuidar desse ambiente, e esta preocupação estende-se a toda equipe, e muitas das atividades desenvolvidas realizam uma manutenção e reparação do espaço escolar com o objetivo de diminuir sua precarização e fazer com que o/a estudante se aproprie desse espaço. Inclui-se neste processo, por exemplo, customizar as carteiras da sala de artes através de colagens, empapelar tapumes/paredes com papel reciclado, pintar algumas das paredes da escola, ocupá-las com a criação de painéis e trabalhos artísticos de atividades realizadas pelos/pelas estudantes. A professora Claudia me apresentou alguns interessantíssimos trabalhos desenvolvidos por sua turma<sup>3</sup>, em que ela agregava materiais muito comumente utilizados pelos estudantes para sua sobrevivência nas ruas, como, por exemplo, o papelão, e os ressignificava, construindo esculturas ou pequenas instalações.

Isso implica numa educação que coloca a transformação da realidade do estudante como objetivo principal. A construção social da EMMP se faz através do resgate da cidadania, da busca diária pelo empoderamento que só é alcançado pelas atividades pedagógicas e relações humanas praticadas na escola, que se empenha em conscientizá-los sobre seus direitos, embora este seja um processo lento, difícil e, na maior parte das vezes os resultados não sejam os esperados.

Por fim, a EMMP costuma fazer parcerias com a comunidade, em especial artistas ou assistentes sociais locais voluntários que queiram proporcionar oficinas lúdico-pedagógicas extra-curriculares em diversas áreas com o intuito de oferecer acesso à cultura e desenvolver competências e habilidades do/da estudante. Entre elas estão as Artes, o Artesanato, o Teatro, a Educação Física e a Informática. Foi o caso da proposta de aplicação da oficina "Para onde a linha vai?", que será narrada em seguida.

---

<sup>3</sup> A turma da Cláudia é formada por homens.



Handwritten signature or scribble on a piece of paper.





Colocando-se em evidência o potencial poético atrelado ao elemento 'linha' e o perfil do grupo em questão, a oficina plástico-pedagógica "Para onde a linha vai?" foi elaborada na perspectiva de uma experiência essencialmente prática, ou seja, que instigasse a subjetividade dos estudantes através do envolvimento de seu corpo em sua ação criativa. A atividade foi pensada para dois dias de trabalho com uma turma de oito a dez estudantes, e dividia-se em quatro momentos.

Momento I: Sensibilização;

Momento II: Desenho sobre papel com lápis, giz ou canetinha, seguida de desenho sobre papel apenas com linha/fio de barbante;

Momento III: Relação da linha/fio de barbante com o espaço;

Momento IV: Interpretação em grupo dos desenhos e das instalações criadas no espaço.

Antes de dar início à prática, a professora Claudia e eu construimos um "cenário" na área externa próxima à escola. Há, em aproximadamente cem metros da entrada, um pé de sucupira extremamente sinuoso, de galhos grossos, curvos, labirínticos. Foi em torno de seus galhos que arquitetamos algumas teias espaciais com linhas coloridas. Começamos a desenhar o espaço.



Pé de Sucupira EMMP

Demos início à prática convidando todos os estudantes a se sentarem em roda do lado de fora da escola, para que nos apresentássemos. Era um grupo de dez homens, numa faixa etária que variava de 26 a 40 anos. A equipe pedagógica acompanhou e participou de toda a atividade, desde essa etapa. Expliquei que se tratava de uma atividade artística em que eles experimentaríamos concretamente um dos caminhos do processo criativo em artes. Neste caso, faríamos um estudo sobre a expressão plástica 'desenho' e exploraríamos um elemento em particular: a linha.

Comecei fazendo perguntas básicas, por exemplo, se alguns deles tinham gosto ou costume de desenhar, ou se observavam desenhos com frequência. Obtive respostas pouco entusiasmadas e outras mais interessadas. Perguntei se era possível expressarmos uma ideia ou sentimento apenas desenhando, e mais especificamente, se usássemos somente linhas e diferentes tipos de traço para fazê-lo. A resposta foi sim. Mas será que existe desenho só no papel?, continuei. Vamos olhar a escola, as janelas, a calçada, o pátio, as árvores, cada forma que vemos possui um desenho, certo? E dentro da gente, se mergulharmos na nossa imaginação, quando percebemos em nós sentimentos de tristeza, raiva, desejo; será que tudo isso pode ser transformado em desenho? Estas, disse, são questões para vocês refletirem ao longo da atividade.

No momento I, pedi a eles que se separassem em dois grupos. Metade foi vendada e a outra permaneceu de olhos abertos. Os de olhos vendados foram guiados em dupla pelos colegas de olhos abertos. O momento de sensibilização consistia em percorrer o pátio externo da escola, que se situa justamente no Parque da Cidade, onde existe uma diversidade abundante de texturas, sons e cheiros. Esse exercício de sensibilização, no entanto, pode ser aplicado em diversos ambientes seja uma área externa ampla, um espaço pequeno obstruído por objetos, uma sala vazia, etc.

Sugerimos que os estudantes explorassem todo o ambiente, os corredores da escola, o quintal, o pé de manga, o pé de sucupira, e, ao guiar o colega de olhos vendados, eles o



ajudassem a sentir o espaço através de outros sentidos que não o da visão. A proposta era de que o momento lhes provocasse um aguçamento de sua percepção, para que pudessem descobrir uma relação sensorial com o ambiente sem necessariamente categorizá-lo ou defini-lo com obviedade. O incentivo era de que houvesse, neste primeiro momento, o descondicionamento de uma tendência classificatória e taxativa da experiência, a fim de que se criasse de fato uma imersão na prática pedagógica.



Duplas de olhos vendados.

O momento de sensibilização é também um exercício de confiança e cuidado com o outro, pois aquele que guia encarrega-se de tomar conta da integridade física do colega que está vendado, conduzindo-o por caminhos tortuosos e invisíveis, enquanto aquele que é guiado deve entregar-se à tutela de seu companheiro e apenas concentrar-se em experimentar o espaço.

Ao retornar para o ponto central onde iniciamos os trabalhos, pedimos para que um integrante da dupla deitasse seu parceiro em uma tira de papel pardo e contornasse sua

silhueta. Concluindo esta ação, a venda deveria ser retirada e invertia-se a dupla para reiniciar o percurso de sensibilização no espaço.

Chegando ao fim do Momento I, os estudantes sentavam-se ao lado de suas silhuetas e as recortavam, obtendo o suporte particular de papel pardo a ser usado no momento seguinte da atividade.



Bonecos de papel pardo.

No Momento II, nos preparamos para dar início às composições plásticas no papel. Em roda novamente, dessa vez de pé, fizemos alguns exercícios coletivos de concentração a partir da respiração. Juntos, inspiramos profundamente e expiramos devagar contando oito tempos. Em seguida propusemos ritmos e intensidades diferentes para a respiração:

1° - inspira-se em dois tempos longos e expira-se em quatro tempos curtos, com cinco repetições;

2° - inspira-se levemente em três tempos e expira-se forte em um tempo longo, com cinco repetições;

3° - inspira-se em quatro tempos curtos e expira-se em quatro tempos curtos sem pausas, com cinco repetições.

4° - fecha-se o ciclo de respirações com uma última respiração coletiva completa.

Peço para que todos fechem os olhos e escutem a "respiração" da música que coloco, isto é, que se atentem ao ritmo e à intensidade das dinâmicas musicais presentes naquele som. Se eles pudessem traçar uma linha imaginária em suas cabeças, como será que ela dançaria essa música?

Uma vez sensibilizados, a expectativa era de que seus corpos estivessem mais disponíveis à criação e à livre expressão poética, porém, era necessário que se mantivessem atentos aos dispositivos em curso: a linha/traço e a música.

A música é o dispositivo responsável por conduzir a qualidade do trajeto da linha/traço no papel. Pois bem, qual é a cadência destes sons? Que tipo de linha é apropriada para se desenhar tal som? É uma linha contínua ou quebrada? Retilínea ou curva? Grossa, agressiva, ruidosa? Ou leve, delicada, espiralada? Ela preenche uma área grande do suporte ou se atém apenas a um nicho? E que suporte é esse? Precisamos observá-lo. O suporte de



papel em suas mãos não é um simples recorte retangular industrial, mas o próprio contorno de seus corpos. A intenção é de que se use conscientemente este suporte. Então, por onde essa linha passeia em seu corpo? Em que área ela transita ou ocupa?



Linha, traço e música.

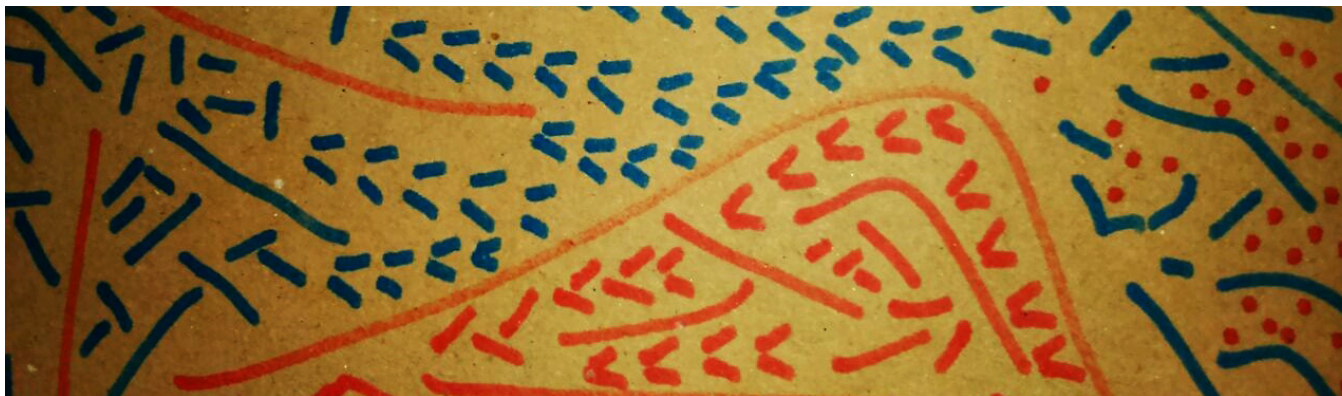




Detalhe do desenho da "dança" das linhas de um dos estudantes.

Tendo em vista a importância de se estreitar o diálogo com os estudantes para usufruirmos do processo de maneira inteira e conjunta, fiz questão de questioná-los anteriormente sobre quais estilos musicais eles possuíam mais afinidade. A música é uma arte intensamente sinestésica, age em nossos sentidos em níveis físicos superficiais até alcançar camadas mais profundas de sensações e estímulos.

O interesse de se trazer estilos musicais com os quais os estudantes se identificassem se baseou também na necessidade de que eu, enquanto educadora naquele espaço, assumisse a responsabilidade de reconhecer que trazia comigo um universo de referências distinto daqueles estudantes. Não seria sensato que impusesse nesse momento apenas o meu referencial cultural, mas construir um ambiente de aprendizado e descoberta em que todos se sentissem apoderados.



Início com um reggae, seguido de um rap, pois os estudantes haviam me dito que se tratava de seus estilos musicais favoritos. Houve imediatamente uma identificação forte com as músicas escolhidas e isto influenciou de forma visível a disposição de todos para o exercício. Surgiram perguntas em tom de surpresa, como: Professora, você gosta de Bob Marley? Você conhece mesmo os Racionais?<sup>4</sup> De fato eram artistas que compunham meus gostos musicais, e foi uma oportunidade de estreitarmos nosso encontro. Era necessário, no entanto, explorar uma diversidade de sons e pulsações. Então, vario de estilos algumas vezes com músicas escolhidas por mim, passando pelo blues, o rock mais agitado, bolero, tango eletrônico, depois volto a colocar os iniciais.

Durante a mudança de estilos, reforço o pedido para que soltem seus traços de acordo com o ritmo. Coloco fios de barbante coloridos no meio da roda e faço a seguinte provocação: e se este traço virar uma linha de verdade? Como podemos "costurar" um desenho no papel com uma linha concreta? Proporciono então aos estudantes mais um tempo para que possam

---

<sup>4</sup> Bob Marley: cantor, guitarrista e compositor jamaicano do estilo musical Reggae. Racionais: grupo brasileiro de rap, fundado em 1989.

enriquecer sua composição com esse material, porém, ao invés de agulha<sup>5</sup>, pedimos para que eles apliquem a linha/fio de barbante no papel com cola.

Chega-se ao fim do primeiro dia de oficina. Fazemos uma roda de despedida, e peço para que cada um diga com qual ritmo de música sua linha se identificou mais, e aponte isso em sua composição plástica explicando com suas palavras o porquê dessa interpretação. Aqui, no entanto, meu pedido não surte efeito, os estudantes se apresentaram esgotados e sua atenção completamente dispersa. Claudia me pediu para que eu não os forçasse a mais essa tarefa, e assim eu fiz. Encerrei o dia agradecendo a todos pela participação e pela abertura dada ao exercício.

No dia seguinte, damos início à segunda etapa da oficina "Para onde a linha vai?" abrindo novamente uma roda de conversa na área externa da escola. Faço uma breve recapitulação do que experimentamos no dia anterior e direciono-os às próximas ações. O mesmo grupo de alunos participa deste segundo dia.

O Momento III tem o intuito de encorajar os estudantes a se apropriarem do espaço onde vivenciaram a etapa de sensibilização e intervenham criativamente no mesmo através do fio de barbante e de seus desenhos feitos com linhas. Para isso, pedi que juntos voltássemos nosso olhar ao espaço externo.

Levando nas mãos os suportes de papel pardo preenchidos das múltiplas 'danças' desenhadas, nos direcionamos até o pé de sucupira para observar o "cenário" das linhas. Observamos juntos de que maneira as linhas parecem desenhar o espaço. Os próprios galhos da árvore parecem propor um desenho, como já havíamos refletido no início da atividade. Peço para que olhem com atenção para seus desenhos no papel e procurem resgatar algumas das sensações que os fizeram produzir seus traços daquela maneira. Em seguida é a vez de

---

<sup>5</sup> Não era interessante que nesse contexto utilizássemos materiais perfurantes ou pontiagudos.



alocarem suas silhuetas desenhadas em algum ponto daquele espaço e, a partir daí, interagir de forma conjugada com seus traços, fios e linhas.



Linhas especiais na sucupira.

O grupo todo escolhe interagir com o "cenário" já instalado no pé de sucupira. Para que houvesse mais possibilidades de composição, inseri alguns móveis da escola no local, como cadeiras e carteiras de classe e demos a eles palitos fixadores dos fios no solo. Com alguma resistência inicial, que foi aos poucos se desfazendo, os estudantes começaram a ocupar o ambiente com seus recortes de silhueta, amarram-nos em troncos, teceram teias de um lado

a outro dos galhos, algumas mais espaçadas, outras mais abarrotadas de fios. Com o passar do tempo, eles começaram a se soltar um pouco mais e se apropriar daquele ato criativo. Alguns dos móveis levados por mim foram enrolados, presos e dependurados nos troncos. Um dos estudantes propôs um trajeto do fio no solo com os palitos fixadores, criando um mapa que se revelava à medida que se percorria o caminho da linha.

Naturalmente, os estudantes descobriram as possibilidades lúdicas e criativas que o material lhes proporcionava, e ao final, todos se perceberam imersos na mesma grande composição. Pedi para que, juntos, explorássemos nossa pequena arquitetura poética, e assim, partíssemos para o Momento IV.



Arquitetura poética.



Após a observação atenta da instalação no pé de sucupira, nos dirigimos à roda novamente. A orientação foi de que, individualmente, cada um escrevesse uma frase que expressasse algo que aquela instalação poderia ter lhes despertado de sentimentos ou sentidos. Questionei: o que parecem dizer aqueles objetos invadidos pelas linhas? Será que eles estão mesmo invadidos e presos, ou será que ganharam um novo sentido?

A árvore, as cadeiras, mesas, o espaço continuam a cumprir somente suas antigas atribuições?



Como é a vida das linhas?

A ideia era de que, em tom de brincadeira, os alunos fossem criando pequenas 'falas' para as linhas como se estes tivessem adquirido vida. Por exemplo:

"Nossa, estou sentindo tanto frio! Quero girar bem devagarzinho, dar uma volta em mim mesma até sumir no meu centro..."

"Estou sufocada... preciso sair correndo bem rápido daqui antes que eu rasgue o papel todo!"

"Se pudesse, sairia pulando de um canto a outro e me multiplicaria até eu ser várias ao mesmo tempo!"

Esse exercício pretendia um vínculo entre a capacidade de percepção dos estudantes em relação a essa pulsação interna do elemento 'linha' e o seu potencial de expressar essa pulsação de forma lúdica e criativa.

Ou seja, no Momento IV o intuito era, ao provocar a ressignificação desses elementos plásticos, suscitar uma interpretação, fosse ela poética, política ou filosófica daquela obra criada por eles, despertá-los para o exercício do pensamento artístico.

Imagino que teria sido bastante enriquecedor perceber as inúmeras possibilidades de interpretação e criação admitidas por eles neste processo, pois acredito que aqueles estudantes se reconheceriam protagonistas de um ato criativo, ainda que de curta duração. Porém, mais uma vez, no momento de compartilharmos essas ideias e tentarmos colocá-las para fora, os estudantes pararam de reagir criativamente na atividade. Pude notar que o exercício de se refletir sobre a ação, e, a partir dessa reflexão, criar possibilidades concretas de transformação e ressignificação de suas ações, ainda era um salto que exigiria muito mais tempo, dedicação e persistência. Conhecendo-os apenas num primeiro contato, era impossível exigir um tipo de resposta esperada ou encaminhá-los diretamente às etapas que pretendi anteriormente. Tornou-se algo muito mais importante e valioso que eles tivessem se disposto a interagir e participar de toda a atividade até ali.

Aqui, tornou-se evidente o distanciamento entre o planejado e o ocorrido, mas que posteriormente me concedeu uma importante reflexão em detectar um dos problemas fundamentais

de como alcançar a intenção a qual essa prática se propõe, que é justamente fazer com que os estudantes sejam capazes de se observar em sua ação criativa e possam compartilhar esta observação com o grupo.

Ao planejar a oficina plástico-pedagógica "Para onde a linha vai?", admi-ti um foco principal: evidenciar os potenciais desdobramentos que o processo de criação pode proporcionar. Era objetivo desta ação, que se configurou coletiva, a descoberta de cada estudante dentro de um mesmo percurso criativo. Pude notar, porém, que um trabalho tão pontual apenas inicia a abertura de um caminho construtivo e poético, mas não se sustenta se este olhar não for repetidamente estimulado.

No contexto da EMMP, isto é ainda mais delicado, pois o trabalho com um grupo de estudantes feito hoje talvez não possa ser continuado amanhã, embora esta não tenha sido a realidade da oficina, que ocorreu em dois dias seguidos. A professora Claudia relata a dificuldade constante que há em os estudantes fixarem na memória suas experiências e aprendizados, por conta da irregularidade de suas presenças na escola, de seus problemas pessoais, desestruturas sociais e pelo uso de drogas.

Os estudantes que participaram estavam um pouco desanimados e arredios para iniciar a prática, tivemos de convencê-los inúmeras vezes para se soltarem e colaborar com a realização da oficina. À medida que fomos conversando e insistindo, os que se propuseram a entrar na atividade passaram a se envolver de forma mais natural nos exercícios propostos, participaram, deram sua opinião, se manifestaram. Seu envolvimento foi crescendo ao longo das horas, de forma que a escola como um todo, até aqueles que não praticaram os exercícios ativamente permaneceram próximos a nós, nos rodeando, acompanhando e respeitando o processo.





Convite à experiência criativa.

De onde a linha vem?

Yoda

onde

a linha Yoda é

# Alinhavando inspirações

O estudo que apresento aponta possíveis caminhos pedagógicos que provoquem o/a estudante para a percepção de seus próprios potenciais dentro de uma experiência plástica criativa. A intenção é de que seja um primeiro contato e abertura para que os/as estudantes reconheçam as possibilidades que habitam nos deslocamentos de ideias, reflexões e sentidos que sua ação inventiva pode gerar.

Algumas escolas de artes, artistas e intelectuais da educação serviram de inspiração direta a esse estudo, entre eles destaco principalmente a escola da Bauhaus, com os artistas educadores Johannes Itten, Wassily Kandinsky, o educador reconstrucionista John Dewey e o educador e filósofo da educação brasileira Paulo Freire.

Ao fim do século XIX, a modernidade vivia as consequências de uma recente Revolução Industrial. A Alemanha procurava se reerguer diante a derrota no Tratado de Versalhes e o fracasso da Primeira Guerra Mundial. Os avanços tecnológicos da produção seriada e massi-

ficada modificaram de forma rigorosa as relações de tempo e espaço, a ciência, a política, a economia e, evidentemente, as artes. O ensino tecnicista que visava a formação de profissionais especializados era o predominante, e nas artes, o foco se dava no desenho gráfico ou na cópia.

A Bauhaus surge nesse cenário na cidade de Weimar, Alemanha, com o manifesto de Walter Gropius, em 1919, estabelecendo novas reflexões a respeito da arte num contexto industrial, propondo uma união entre diversas áreas artísticas a fim de desenvolver um estudo conjunto entre mestres e alunos:

"O fim último de toda a atividade plástica é a construção. Adorná-la era, outrora, a tarefa mais nobre das artes plásticas, componentes inseparáveis da magna arquitetura. Hoje elas se encontram numa situação de autossuficiência singular, da qual só se libertarão através da consciente atuação conjunta e coordenada de todos os profissionais (...) " GROPIUS, Walter. Manifesto Bauhaus, 1919.

O intuito era de tornar a arte um elemento presente na vida diária dos estudantes e reorientar o conhecimento e a aprendizagem intelectual para a ação. Gropius recomendava para isso que a Bauhaus adotasse o formato de oficinas para trabalhar suas atividades pedagógicas:

"As antigas escolas de arte foram incapazes de criar essa unidade, e como poderiam, visto ser a arte coisa que não se ensina? Elas devem voltar a ser oficinas. Esse mundo de desenhistas e artistas deve, por fim, tornar a orientar-se para a construção." GROPIUS, Walter. (idem)

Muitos questionamentos foram colocados em destaque neste período a respeito do que seria a arte pura (belas artes) e arte aplicada (artesanato), ou qual seria a função do artesão dentro de uma sociedade industrializada, que muitas das vezes passou a compor o grupo de operários dentro das fábricas, tendo, portanto, suas habilidades técnicas e expressivas menosprezadas pelas exigências mecanicistas da indústria.

O movimento Arts and Crafts, por exemplo, se atentou a apontar estas diferenças de qualidade entre os produtos produzidos pelo artesão versus os produtos seriados, e se seria possível que, mesmo dentro da lógica industrial, o operário, antes artesão, fizesse de sua produção diária repetitiva e pouco inovadora, uma obra de arte. O Arts and Crafts se configurou um importante movimento de renovação cultural do final do século por motivar o desejo de aproximar a arte pura da arte aplicada, aliar a criatividade e originalidade à produção de um produto no processo industrial.

O recorte que faço em relação ao movimento da Bauhaus se dá a partir de sua metodologia de ensino, que propõe uma ativação do conhecimento por meio da prática e do trabalho, preocupando-se com a libertação das forças expressivas e criadoras do indivíduo.

Na oficina "Para onde a linha vai", esta preocupação se mantém presente em todos os momentos, do I ao IV. No início, quando propus que explorassem uma relação sensorial com o ambiente, desde a arquitetura interna da escola até a área externa, a intenção era despertá-los para outras maneiras de sentir e experimentar o mundo a sua volta, que não através do olhar viciado em definições e conclusões pré-moldadas. O exercício da respiração por meio de frequências, ritmos e intenções variadas, pretendia ativá-los internamente pela música até que chegassem ao momento de expressarem plasticamente esses sentidos.

Há uma estreita identificação entre o estudo que apresento e o propósito pedagógico da Bauhaus de se desenvolver a sensibilidade como matéria elementar para o processo educativo. Em especial no que se refere aos pensamentos e práticas de Johannes Itten, que investigou

modos de realizar experiências sensoriais com os/as estudantes a fim de despertá-lo/as para novas maneiras de reflexão e interpretação do mundo, reconhecendo a importância de sua própria intuição no processo cognitivo.

O curso preparatório ou preliminar denominado Vorkurs, concebido e executado por Itten de 1919 a 1923, baseava-se na aplicação do princípio pedagógico "intuição e método" ou "experiência subjetiva e reconhecimento objetiva". Consistia em intensificar as características físicas mais contraditórias dos materiais utilizados a partir de estudos subjetivos, trazendo à tona a teoria dos contrastes, ritmos, formas e cores <sup>6</sup>.

Itten relata em "Design and form" algumas das experiências sensoriais apresentadas por ele em sala de aula. Já ao início das atividades, Itten dedicava-se a envolver os estudantes em exercícios de ativação do corpo através de alongamentos ou ginásticas, e conscientizando-os sempre de sua respiração.

Para os desenhos representativos, era comum que se levasse o objeto em questão, e no caso de uma fruta, por exemplo, fizesse os alunos comerem-na após a produção visual e refletirem sobre o "sabor" de sua composição. O intuito desse método era aproximar a expressão poética do estudante mais de uma consciência subjetiva de sua experiência criativa do que de uma interpretação realista ou racional de determinado fato.

Para que os/as estudantes incorporassem em seus trabalhos características físicas e sensoriais dos materiais estudados, Itten levava objetos de propriedades diversas e estudava-os a partir de seus contrastes. O macio x áspero, o liso x rugoso, o leve x pesado, eram explorados ativamente através dos sentidos táteis e ópticos.

Outro fato importante que vai de encontro à minha perspectiva educacional é aliar diferentes linguagens artísticas para o ensino. Na escola de Gropius existiam oficinas de

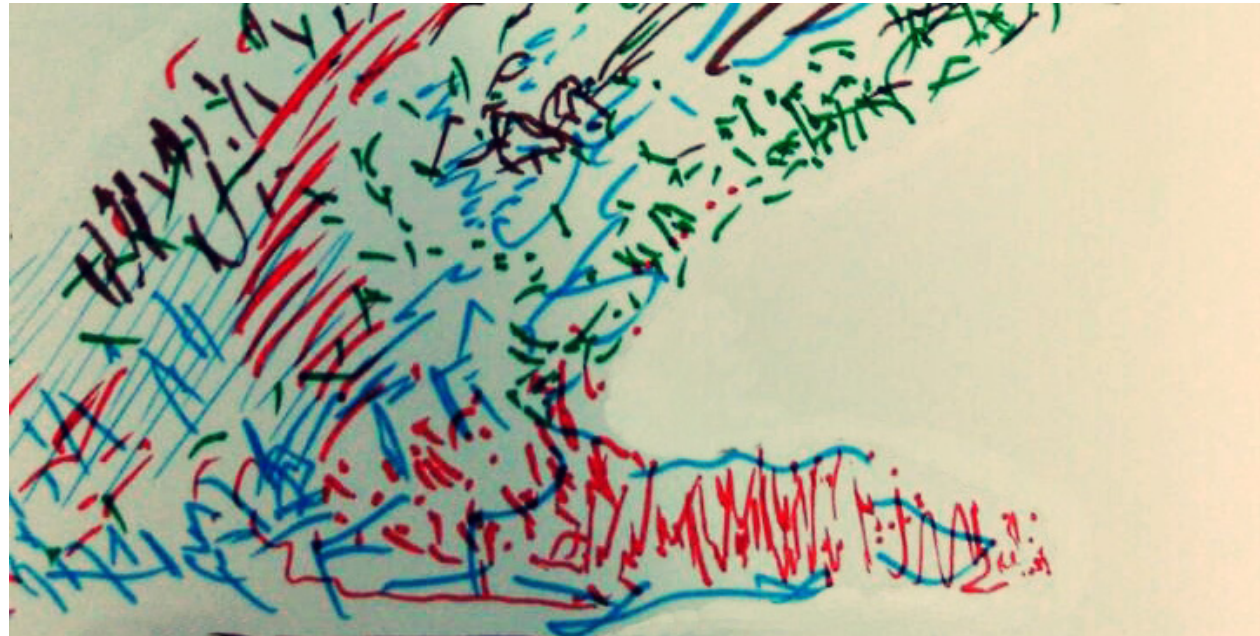
---

<sup>6</sup> MARQUES, Sonia e AMORIM, Carolina. Bauhaus, uma pedagogia para o design, pág.6. UEMG, 2009.



desenho livre, de design, arquitetura e teatro. Dentre os mestres responsáveis estavam os artistas Paul Klee, Georg Muche e Wassily Kandinsky.

Em Ponto Linha Plano, Kandinsky (1996), traz um estudo de sua abordagem aplicada na Bauhaus, que trata dos elementos pictóricos na imagem para além de seus aspectos externos, buscando o que ele chama de "pulsação interior" dos mesmos. Para cada elemento circunscrito num plano, seja ele um ponto ou uma linha, estarão imbuídas suas 'ressonâncias fundamentais' que poderão ser alteradas por tendências secundárias' conforme a ele se associam outros elementos compositivos<sup>7</sup>. Assim, Kandinsky se atenta à riqueza de variações dinâmicas advindas dessas associações, como a intensidade, o ritmo, a repetição.



Detalhe do desenho de um estudante - "dança das linhas".

---

<sup>7</sup> KANDINSKY, Wassily. Ponto Linha Plano, 1996.



A linha, para ele, derivada da união dos pontos, é um elemento que permite a intervenção de forças exteriores que potencializam a transposição de um estado estático para o dinâmico. A ressonância presente na linha está na sua força virtual e sua força em ato, respectivamente ligadas à tensão e direção<sup>8</sup>. Por exemplo, em relação às linhas retas, Kandinsky analisa apenas uma força atuando em seu estado dinâmico, seriam retas na horizontal, vertical ou diagonal, enquanto as linhas oblíquas ou curvas necessariamente sofrem intervenção de duas ou mais forças virtuais, podendo todas elas desempenhar características específicas no que diz respeito à sua vibração e temperatura.

Em meu trabalho poético, a linha é apresentada tanto como fio de costura como linha de desenho. Ela compõe a essência das inter-relações entre os elementos: Corpo, Espaço, Poder e Subjetividade. É a microestrutura que se correlaciona para a formação de uma macroestrutura. Também a considero como uma essência abstrata do movimento, ou como a formação primeira do desenho, no universo plástico. Os itinerários simbólicos e alegóricos da linha se estendem ao infinito, de modo que esse elemento único e plural contém em si a concentração de suas variadas presenças <sup>9</sup>.

A escolha em adotar o elemento linha de meu trabalho plástico e levá-lo à educação se deu justamente pela potência do pluralismo poético nele contido. As linhas, no sentido do próprio processo cognitivo, por exemplo, da construção de ideias e do raciocínio lógico, podem se associar às rotas do pensamento, à formulação dos mapas mentais, à concatenação de noções, informações e conhecimentos. É assim que o aprendizado pode ser reconhecido e apropriado pelo/a educando/a, na observação consciente da transição de um caminho, na costura e confluência entre o aprendizado e a sensibilidade.

---

<sup>8</sup> KANDINSKY, Wassily. Ponto Linha Plano, 1996.

<sup>9</sup> Ver mais em Entrelinhas (CINTRA, 2013).

A linha ou fio, como coloco em 'Entrelinhas'<sup>10</sup>, são elementos repletos de inúmeras simbologias. Em alguns casos, concentra-se em uma margem entre o vital e o fatal, ou a liberdade e criatividade versus a prisão e a necessidade de sobrevivência. Na mitologia grega, aparece como o Destino - no caso das Parcas ou Moiras -, como segurança de um trajeto ou solução de um enigma - no caso do fio de Ariadne e Teseu -, ou na construção criativa de uma atividade como a tecelagem - no caso de Penélope e Ulisses e da disputa entre Ariadne e Atena -; na biologia, temos as teias que compõe a fisiologia das aranhas, como meio de sobrevivência; na narrativa, a linha relaciona o 'texto' a 'tecelagem', duas ideias e palavras que se aproximam por sua mesma origem etimológica, do latim texere (construir, tecer), e se edificam através da fabricação de tramas - da costura ou da palavra<sup>11</sup>.

A aproximação da linha plástica com a ideia da construção textual e da linguagem agrega sentidos pertinentes a esse estudo, pois são justamente a tecelagem e o texto as atividades ligadas à transformação da natureza em cultura, daquilo que é capaz de afirmar e reafirmar o humano<sup>12</sup>. A palavra é um meio para se intercambiar experiências, para se contar histórias, para se criar e inventar, porém a linguagem exorbita da palavra e a narrativa pode ser ainda construída valendo-se apenas de imagens, concretas ou imagens mentais do tipo visuais<sup>13</sup>. Assim procede-se a narrativa plástica, que se encadeia a partir da associação e construção de imagens, que não necessariamente estão presas a uma intenção racional discursiva, mas que são geradoras de um sentido poético.

---

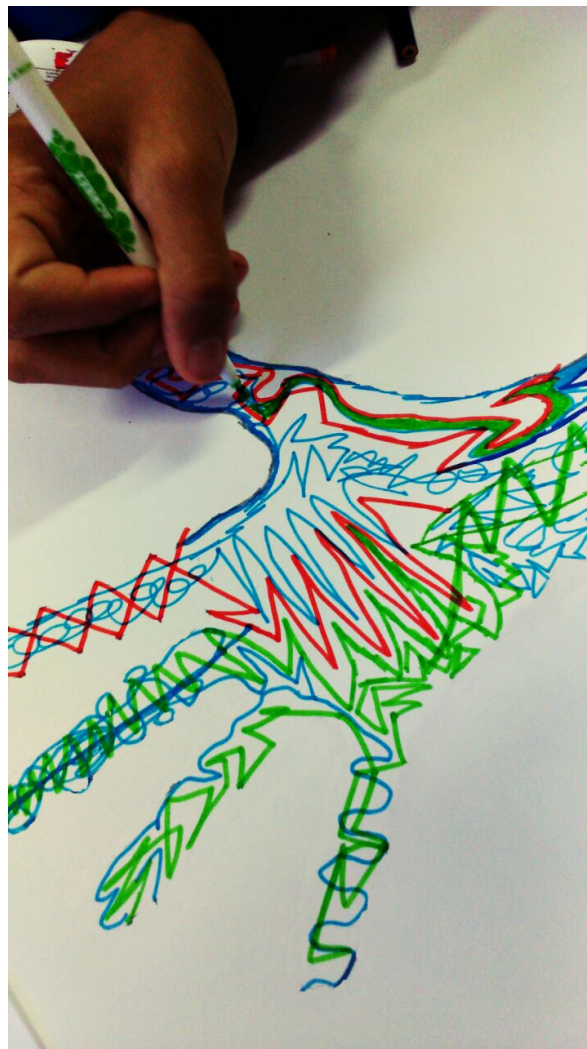
<sup>10</sup> 'Entrelinhas': trabalho de conclusão de curso no bacharelado em Artes Plásticas, orientado pelo professor Nelson Maravalhas (CINTRA, 2013).

<sup>11</sup> CUNHA, Antonio Geraldo, Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, 2010.

<sup>12</sup> EVELIN, M. Acasos são rastros ao contrário, Tecidos afetivos, 2010.

<sup>13</sup> CALVINO, 1990, p.106.

A plasticidade da linha envolve a essência primeira do movimento na imagem, eclode seus saltos, seus voos, seus enigmas, aquilo que une o subjetivo ao expressivo e confere ao olhar uma riqueza à sua trajetória.



Linhas que dançam nas mãos dos estudantes da EMMP.

O aprofundamento do estudo de tais fenômenos elementares da forma permite uma compreensão estrutural das formas que se edificam em outras áreas, como na arquitetura, na dança, na música. Kandinsky, em sua docência na Bauhaus, acreditava que desenvolvendo esta rede de equivalências, era possível formular princípios orientadores para o artista acentuar sua capacidade de síntese, ideal para a "ciência aplicada". No entanto, o caminho escolhido por ele para se chegar a essa síntese, passava por um contato íntimo com o que houvesse de mais imaterial e subjetivo nos elementos da forma, da imagem ou da obra de arte.

A obra de arte reflete-se na superfície da consciência. Ela encontra-se 'para lá de' e, quando a excitação cessa, desaparece da superfície sem deixar rastro. Existe aí também como que um vidro transparente, mas duro e rígido que impede todo o contato direto e íntimo. Ainda aí temos a possibilidade de penetrar na obra, de nos tornarmos ativos e de viver a sua pulsação através de todos os nossos sentidos. (KANDINSKY, 1996, pág. 27.)

Em relação ao ponto, por exemplo, Kandinsky expande a ideia de sua função da linguagem para a sonoridade, pois, segundo ele a música - considerada a arte do tempo - e a pintura - considerada a arte do espaço - se encontram no momento em que tais elementos se manifestam inevitavelmente um no âmbito do outro. Para ele, "o ponto é a forma temporal mais concisa", nele existe um pequeno mundo concêntrico e estático, isolado por todos os lados, que se afirma no espaço e gera um tempo pela tensão do silêncio que provoca. O ponto "corresponde à breve percussão do tambor ou do triângulo na música, aos golpes secos do pica-pau na natureza"<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> KANDINSKY, 1996, pág. 41 a 43.



Se o ponto na composição afirma um caráter estático e silencioso, a linha, originária da união entre pontos, nada mais é que puro produto do movimento, é a representação do "aniquilamento na imobilidade suprema do ponto". Mas para notar sua dinamicidade, é preciso perceber as diferenças da qualidade das forças que transformam o ponto em linha, sua quantidade, suas combinações e principalmente quais são os estados de tensão despertados por tais características, uma vez que "a tensão é a força viva do movimento"<sup>15</sup>.

Retomando a oficina "Para onde a linha vai?", no momento em que peço a eles para colocarem suas linhas para "dançar", a ideia é justamente que os estudantes, após terem experimentado as sensações de explorar o espaço através do tato, respirar brincando com ritmos, escutarem músicas de estilos distintos, pudessem dar vida à sua expressão plástica. Fazer a linha "dançar" é descortinar temperamentos das linhas, notar quais são as suas tensões e que qualidade de força as movimenta.

Na música, podemos observar imagetivamente a linha se manifestando de forma dinâmica na grafia da frequência sonora. As combinações dos diferentes comprimentos de onda e frequências individuais formam padrões sonoros que refletem as variações harmônicas ou desarmônicas de um trecho musical, e esta frequência é delineada por linhas, que por sua vez revelam a relação entre os níveis de intensidade dos sons. As sensações despertadas em nosso corpo pela melodia, pelo ritmo de um som, diz respeito ao tipo de cadência da música, e isto tem a ver com nossa sensibilidade às variações modulares possíveis desses andamentos e toadas, suas velocidades, lentidões, suavidades ou incisividades. É curioso que a palavra cadência, para a medicina, está também associada a um tipo de captação de frequências, neste âmbito, é a relação da intensidade entre as pulsações arteriais, ligadas especificamente às batidas do coração.

---

<sup>15</sup> KANDINSKY, 1996, pág. 61.

Esse viés sensível do método pedagógico nas artes explorado tanto por Itten como por Kandinsky, também estava presente de maneiras distintas nas oficinas dos demais mestres da Bauhaus. No entanto, a preocupação política e social da escola se voltava para aliar de fato a produção artística à indústria a fim de haver uma inserção direta dos aprendizados da escola no mercado.

Ao procurar um espaço educativo em que eu pudesse levar minha proposta de oficina e estabelecer um diálogo frutífero, meu intuito foi me aproximar de um espaço que desempenhasse tivesse afinidade com os ideais libertários e progressistas desenvolvidos por filósofos e pedagogos do final do século XX.

# Fios que se deslocam Tramas que se arrematam

Mas, como foi que estas reflexões chegaram até nós, educadores/as? De que maneira a EMMP se conecta aos ideais pragmáticos, reconstrucionistas e desenvolvimentistas do final do século XX?

Os pensamentos pragmáticos que perpassaram as iniciativas educativas da Bauhaus sofreram influência imediata das perspectivas epistemológicas de Dewey, filósofo e pedagogo norte americano que protagonizou as reflexões e práticas da escola progressiva nos Estados Unidos, mais especificamente na Escola Pragmatista de Chicago, no período de 1894 a 1904.

Suas perspectivas refletiram estudos motivados pelo contexto desenvolvimentista da segunda metade do século XIX ao século XX, ou seja, um período de grande avanço tecnológico, mas também pelo surgimento da psicologia e do aspecto social como problema científico, através dos teóricos: Max Weber, Émile Durkheim, Wilhelm Wundt, por exemplo, e que também foram de extrema importância referencial para a educação brasileira, como veremos mais adiante.



Para Dewey, a formação não deveria se prender à conciliação da educação com a indústria, mas deveria estar ligada principalmente a uma conscientização dos estudantes em relação às problemáticas sociais, trazendo à organização escolar uma sintonia com a sociedade democrática. Essa "sociedade em miniatura"<sup>16</sup> se alicerçava no desenvolvimento de ações autônomas e em hábitos de uma vida conjunta praticados no ambiente escolar.

A dita "escola clássica", cuja educação tradicional era extremamente rigorosa em sua disciplina e com foco de aprendizagem conteudista, foi duramente criticada por Dewey por não acompanhar as mudanças sociais e econômicas do período. A reforma educacional de Dewey, ou o Reconstrucionismo Social, pretendia que o estudante não mais se enquadrasse num conhecimento técnico-instrumental, puramente cientificista e passível de aplicação técnica, mas que encarasse a escola e a sala de aula como ambiente de atividades e conflito, fortalecendo seu potencial em solucionar problemas através de experiências práticas, de um ensino prático reflexivo.

(...) o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito. (DEWEY, 1959, pág. 156).

Pois bem, com o fortalecimento da Escola Pragmatista de Chicago, alguns intelectuais brasileiros se deslocam do território nacional e entram em contato com o ensino proposto por Dewey. Anísio Teixeira foi um deles, aluno direto de Dewey, pioneiro da chamada Escola

---

<sup>16</sup> DEWEY, John. Democracia e Educação, 1959.

Nova, introduziu a filosofia do educador americano com uma preocupação pungente em articulá-la no contexto escolar público. Porém, o modelo escolar reconstrucionista, exigia investimentos estatais acima da média até então, em razão de espaços específicos para laboratórios nas áreas científicas, salas-ateliers, área externa com estrutura para pesquisas, etc. Estes investimentos nunca foram feitos de maneira efetiva, talvez por serem caros, ou, mais provavelmente, por falta de interesse governamental. O programa acabou por ser implementado apenas em escolas privadas.

Outros espaços educativos, porém se consolidaram com o objetivo de promover uma educação humanista e progressista, de metodologia prático-reflexiva. Muitos desses espaços vinham oferecer uma educação "complementar" no contra turno da escola regular. A Escola Parque em Brasília, por exemplo, é um desses espaços destinados ao ensino público, em que os/as estudantes a princípio frequentavam todos os dias - atualmente em apenas um dia na semana - para desenvolver atividades práticas de acordo com suas aptidões e afinidades<sup>17</sup>. Por volta dos anos 70, tais atividades, compreendidas no ensino complementar, adquiriram presença notável em trabalhos socioeducativos, principalmente em relação à Arte-Educação.

Neste sentido, a escola nova de Anísio Teixeira, e indiretamente a escola reconstrucionista de Dewey, são referências significativas para a educação hoje praticada no Brasil em espaços que acreditam num ensino prático reflexivo, e principalmente com a responsabilidade de se incluir a multidisciplinaridade em uma escolarização dialética e anti-tecnicista. Essa característica vai de encontro à educação pensada pelo educador Paulo Freire, porém, no caso da EMMP, isso se torna mais evidente no que diz respeito ao propósito de uma pedagogia da libertação e da autonomia direcionadas a uma conscientização política à/

---

<sup>17</sup> Para saber mais, ver: PEREIRA, Eva Waisros, UnB e ROCHA, Lúcia Maria da Franca, UFB. Escola Parque De Brasília: Uma Experiência De Educação Integral, 2006.

ao educanda/o.

A EMMP foi uma das escolas que, ainda que se disponha ao currículo base formal, desenvolveu seu projeto político e pedagógico com o grande diferencial de se criar uma abordagem multidisciplinar, com foco exclusivo para o grupo alvo de opressão, exclusão e vulnerabilidade social, e que possibilita a intensa abertura para atividades de educação alternativa. Entre elas, estão as oficinas de Arte-Educação, as quais incluo minha experiência no local, bem como projetos a longo prazo dirigidos pelo próprio corpo docente que também se preocupa em incentivar o desenvolvimento cognitivo do/da estudante a partir do incentivo à capacidade criadora de cada indivíduo.

Na EMMP, foi possível perceber o comprometimento de alguns/mas dos/as docentes em relação às dificuldades de se trabalhar nesse espaço de forma a não vacilar com seu público, por exemplo, cobrando opressivamente seu desenvolvimento e progresso nas atividades. Pareceu claro que através da amorosidade e paciência os/as profissionais da escola levam a educação, reconstruindo todos os dias o ponto de partida que dá vida à engrenagem do envolvimento dos estudantes naquele ambiente.

Especialmente num contexto escolar não-formal, a abordagem utilizada, o conhecimento e a compreensão dos pressupostos do ensino da Arte, devem estar bastante inteiradas e afinadas com as experiências e saberes que os educandos já trazem consigo, suas necessidades e características específicas.

Em minha observação da prática docente na EMMP, pude notar muito claramente a presença dos ideais filosóficos do educador Paulo Freire. A relação da amorosidade, do respeito ao educando, do compartilhamento de experiências, do encorajamento ao aprendizado e o engajamento dos docentes eram fatores evidentes no contexto educativo da escola. E este engajamento se dá no sentido de que é preciso estar consciente dos níveis de preconceito e desestrutura que estes estudantes experienciam, a constante desvalorização de suas capacidades através de discursos e violências sociais que negam e anulam sua história, sua ances-

tralidade, sua etnia, que agridem sua vitalidade, sua dignidade, seus potenciais, começando pelo potencial de sonhar<sup>18</sup>.

Valer-se da arte para 'remediar' a monstruosidade do sistema regido pela elite "cultura" e transmitir um modo de se adquirir cultura e hierarquizar valores é apenas reproduzir a mentalidade colonizadora, que explora, oculta e esvazia de sentido expressões legítimas e mantém a lógica de um mercado excludente em andamento<sup>19</sup>.

A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996) reitera a seriedade que há em se desempenhar um olhar atento aos interesses dos educandos, em fomentar sua criatividade, sua criticidade e sua prática enquanto sujeito apropriado de sua história pessoal e humana. É o/a educador/a quem deve manter a consciência de que, dentro do processo educativo, é necessária uma ação dialógica, que não só troque experiências e ideias, mas que as compartilhe, levando em conta a leitura de mundo do/a educando/a com a mesma consideração que a sua própria:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento. (FREIRE, 1996, pág. 123).

---

<sup>18</sup> Em um dos raps que levei aos meninos, o artista Emicida encoraja seu ouvinte a lutar sempre pelos seus sonhos, dizendo que eles são os únicos representantes de seus sonhos na face da terra (Canção: Levanta e Anda (Emicida), álbum: O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui, 2013). Coloquei estas e outras canções, e procurei retomar a ideia desse álbum que contém versos fortes que chamam atenção à luta difícil e necessária daqueles desprovidos de privilégios em nossa sociedade desigual.

<sup>19</sup> MACHADO, Roseli. 2010, pág 250.

A comunicação é a base fundamental para a construção da inteligência e do conhecimento. Segundo Freire, o educando deve, dentro do processo educativo dialógico, ser sujeito de sua aprendizagem e produzir sua própria inteligência com a abertura dada pelo/a educador/a à fala do/a educando/a com o estímulo à sua curiosidade em relação aos conteúdos<sup>20</sup>. Isso lhe confere autonomia e potencial para transformar sua realidade.

É papel do/a educador/a saber que a educação é uma forma de intervenção no mundo <sup>21</sup>. É abandonar os discursos fatalistas e encarar o processo educativo como ferramenta principal para desempenharmos nossa capacidade de observar, avaliar, decidir e intervir nas imoralidades do sistema perverso em que vivemos, que privilegia minorias e minimiza "seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria"<sup>22</sup>. É preciso ter em si a chama incandescente da luta contra a discriminação e a discrepância econômica que mantém a abundância de alguns/mas à custa da desumanização de outros/as.

É papel do/a educador/a fazer com que essa curiosidade do/a educando/a se transforme em apropriação do conhecimento, mas que seja um conhecimento vivo, de intervenção e subversão concreta de sua realidade. Não é preciso, para isso que haja cobranças, desencorajamento pela dificuldade que há em se dar grandes saltos em problemas tão antigos e que demandam grande urgência em serem solucionados.

O que pude notar e refletir a partir dos relatos dos educadores da EMMP e de minha experiência com a escola e com os estudantes coaduna com a perspectiva freiriana de que

---

<sup>20</sup> FREIRE, 1996, pág. 45.

<sup>21</sup> Idem pág. 98.

<sup>22</sup> Idem pág. 100.



é preciso querer bem aos educandos, acreditar em sua capacidade humana de se desenvolver e ter autonomia, de criar rotas de escape através de um movimento que envolva força, ação e transformação. Afinal, a linha que se desvia de sua rota, que sai do papel e adentra um novo espaço lhe preenche de novos sentidos, e é nada mais que a poesia da ruptura e da rebeldia, de um traço que é risco, que risca e se arrisca, para reconstruir sua história.

## Tecer, desfiar, tecer... Ou: considerações finais

O desafio de expandir uma experiência criativa plástico-poética, até então particular, para dentro de um contexto educativo, se manifestou inicialmente num desejo de se compartilhar caminhos construtivos de ideias e expressividades. Desse modo, novos olhares, corpos e vidas poderiam também fruir e se apropriar aos poucos dessa forma de expressão, até que a admitissem naturalmente como linguagem.

Trabalhando com Arte-educação em galerias, posso observar como, ainda hoje, existe uma aura intocável e hermética no que diz respeito ao entendimento dos/das estudantes daquilo que seria Arte. Aos seus olhares, a Arte parece ser uma área para poucos, bem dotados de talentos e dons únicos e, feita para poucos, com privilégios de estudos complexos que são habilitados a interpretá-la com mais fundamento. Para desconstruir este tipo de pensamento, é preciso que nós artistas, cada vez mais engajemos em trabalhos educativos, e compartilhemos nossa experiência artística, e estejamos abertos a um diálogo real com o mundo a nossa volta.

Levar uma metodologia criativa a uma escola que recebe estudantes em situação de risco como a EMMP, foi bastante significativo e revelador. Que espaço é esse, e quem são estas pessoas? O que o nosso trabalho com arte pode acrescentar de fato à vida desses meninos e meninas? Para onde essa linha vai? Que rumos a arte pode tomar caso nossos diálogos, nossas ideias, emoções, subjetividades forem cada vez mais fortes, evidentes e acessíveis entre nós? Como gerar novos emaranhados de encontros, novas costuras, se não nos deslocarmos a outros territórios, não deixarmos o outro nos olhar com a sua verdade?

As expectativas dos resultados da oficina "Para onde a linha vai?" não foram alcançadas de todo. Conforme relato no capítulo 3, não pude levar os estudantes à etapa de reflexão intelectual de suas ações criativas, e nem fazer com que eles expusessem verbalmente sua experiência com o grupo. Isso me fez compreender o quão inicial ainda é uma ação educativa como esta a que me propus. Penso ser necessário, a partir de agora, buscar maneiras de tornar esse diálogo cada vez mais estreito, e fazer com que ações educativas multidisciplinares em espaços de vulnerabilidade não sejam apenas pontuais, mas contínuas e intensas. É preciso saber que o 'tecido' da educação não estará nunca concluído ou acabado, como Penélope que, nos poemas homéricos, desfazia à noite o que havia feito no dia; o trabalho na educação deve ser também reconstruído todos os dias.

O contato com a EMMP aliado aos ideais freirianos em relação à humildade na docência, à escuta, à educação como forma de intervenção no mundo, ao compromisso com o fortalecimento da autonomia do/da educando/a, me fizeram refletir sobre a importância de se trabalhar um processo artístico e criativo neste contexto. Um processo que envolva cada estudante como protagonista da construção e realização de suas ideias, que os faça se observar dentro do coletivo, e que identifiquem em si mesmos seu potencial criador, acredito cada vez mais ser essa a maneira de nos desenvolvermos enquanto seres humanos sensíveis, amorosos e capazes de lutar por nossos sonhos.



# Referências bibliográficas



CALVINO, Italo. Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas. Trad.: Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CUNHA, Antonio Geraldo, Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2010.

DEWEY, John. Democracia e Educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

EMICIDA, Álbum: O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui, 2013.

EVELIN, M. Acasos são rastros ao contrário. In: A. Bardawil, Tecidos afetivos. Fortaleza, 2010.

FREIRE, Paulo, Pedagogia da Autonomia, 1996.

KANDINSKY, Wassily, Ponto Linha Plano, edição 70, 1996.

MACHADO, Roseli. Arte e Educação no Contexto de Periferias Urbanas: Um Desafio Social, 2010.

MARQUES, Sonia e AMORIM, Carolina. Bauhaus, uma pedagogia para o design, UEMG, 2009.

PEREIRA, Eva Waisros, UnB e ROCHA, Lúcia Maria da Franca, UFB. Escola Parque De Brasília: Uma Experiência De Educação Integral, 2006.

Projeto Político e Pedagógico da Escola de Meninos e Meninas do Parque, <http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/wp-content/uploads/2014/10/EMMP-PPP-Final.PDF.pdf>