

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA EXPRESSIVA ATRAVÉS DA PRÁTICA ARTÍSTICA *The Construction of Expressive Autonomy Through the Artistic Practice*

Ricardo Coelho¹

RESUMO: Em janeiro de 2005, comecei a trabalhar em uma associação beneficente, com crianças de 7 a 14 anos, em uma comunidade carente, na periferia leste da cidade de São Paulo. Diariamente, das 8h às 12h durante quatro anos e meio. Foi esse o período, de intensa e produtiva convivência com mais de trezentas crianças, que mudou, para sempre, minha relação com o ensino das artes e, principalmente, a maneira como passei a encarar a função sócio-cultural da formação artística na construção da autonomia expressiva e, por que não, como instrumento determinante no fortalecimento da identidade de crianças e adolescentes em âmbito geral. O presente texto relata, de maneira informal, algumas das experiências vividas no Projeto Vida Nova, distanciando-se, portanto, de um texto com teor científico. Não porque ignore ou desconsidere os estudos no campo da educação relacionada às artes visuais, mas porque seria simular uma reflexão, que se estruturou essencialmente pelo olhar, pela disposição para com o encontro diário de personalidades e sensibilidades singulares.

PALAVRAS-CHAVE: Artes. Autonomia. Educação informal. Crianças e adolescentes. Vulnerabilidade social.

TRÊS COELHOS EM UMA CARTOLA

O primeiro contato que tive com as crianças do Projeto Vida Nova foi no final de 2004, em uma espécie de aula teste. Um telefonema inesperado pedia para que eu preparasse uma aula de arte para crianças de 9 a 10 anos. Não sabia o que fazer. Várias ideias me ocorreram naquela semana que antecedia esse encontro diferente, a maior parte delas óbvias.

Uma profissional da instituição, educadora ou psicóloga, estava na sala quando cheguei. Ela permaneceu em silêncio observando tudo o que eu fazia. Pedi apenas lápis e papel de rascunho. Quinze crianças entraram na sala, cumprimentaram-me, na sequência, pedi para cada um se apresentar. Ao final, como seria de se esperar, perguntaram meu nome e minha idade, perguntaram se eu era o novo professor e se eu ocuparia o lugar do professor Lorenzo.

Não respondi nada, pedi que olhassem para mim, pedi que me dessem um nome, idade e que inventassem uma história completa para mim. Na verdade, minha intenção era estabelecer um primeiro contato, entendendo um pouco quem estava diante de mim a partir do modo particular sobre como liam o mundo. Escreveram

¹ Doutorando em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da UNESP – SP; professor assistente do departamento de Arquitetura, Urbanismo e Artes Aplicadas da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, Minas Gerais, Brasil.

em silêncio, exceto um menino que fechou o rosto e não fez nada durante toda a aula, mas voltarei a esse caso particular em outro tópico.

Ao terminarem de escrever, pedi que lessem o texto. Batizaram-me com vários nomes, disseram que eu era casado, que tinha dois filhos, inventaram idades e uma série grande e criativa de outras coisas. Dois fatos, no entanto, chamaram minha atenção: a grande dificuldade na leitura, confirmada pelos textos que apresentavam muitos problemas na escrita, fruto de um processo irregular na alfabetização, e, a interpretação que me qualificava como uma pessoa rica, destacando detalhes como meus tênis ou mencionando meu carro, que não sabiam o nome, mas que deveria custar muito dinheiro.

Enfatizo isso porque ficou claro que o olhar das crianças se prendia a objetos utilizados com naturalidade por mim, mas sem que eu percebesse, diferenciavam-me de sua realidade diária. Meu tênis era comum, porém, de uma marca conhecida. Meu carro era popular, mas novo. O mercado de produtos veiculado pela mídia, particularmente a televisiva, intermediava nitidamente a interpretação e a construção simbólica que faziam do mundo e de mim naquele momento.

Ao acabarem de ler, perguntaram meu nome outra vez. Ao invés de responder, pedi que desenhassem uma parte da história que tinham escrito. Olhei com atenção cada um, fiz perguntas apontando coisas nas imagens. Depois disso, pedi que fechassem os olhos, pedi que pensassem por alguns segundos num coelho. Ao abrirem os olhos pedi que descrevessem o animal e ao final mostrei dois desenhos. O primeiro era um coelho estilizado, com dentes enormes, algo muito comum durante as comemorações da Páscoa. O segundo, uma interpretação gráfica da Lebre de Albrecht Dürer, de 1502. Então perguntei qual era o desenho correto. Alguns apontaram a lebre de Dürer, ao que outros contestaram, dizendo que o coelho engraçado também era “legal”. A discussão ficou mais interessante e terminou com uma espécie de consenso, onde todos concordaram que a lebre era mais parecida com a realidade, o que não eliminava o interesse e as qualidades do outro desenho. Em resumo, chegamos à conclusão de que não havia uma única maneira de desenhar, que não era correto definir um desenho como certo e o outro como errado.

Para encerrar esse primeiro encontro, perguntaram-me novamente meu nome. Coelho. Como assim, perguntaram-me rindo, dizendo para que eu falasse sério. Eu tornei a responder Coelho, ao que me perguntaram, novamente sorrindo, se eu falava sério. Ricardo Coelho.

O QUE AS CRIANÇAS NÃO DIZEM

Até hoje não sei se a profissional que acompanhou minha aula era pedagoga ou psicóloga, também, nem imagino o que pensou do encaminhamento que propus. O fato é que devo ter convencido melhor que meus concorrentes, pois passei a

freqüentar o espaço, participar das reuniões de equipe, e, recebi as crianças pela primeira vez, em fevereiro de 2005, como professor do ateliê de artes, espaço que coordenei diariamente durante quatro anos e meio.

Antes de continuar, queria retornar ao caso da criança que não se dispôs a fazer os exercícios propostos na aula teste. Vinícius era o nome do menino. Tentei de tudo, conversei, argumentei, sentei-me ao lado dele que sequer olhou para mim. Fechou-se completamente! A profissional observando e eu cada vez mais sem saber o que fazer. Voltarei a falar do Vinícius em outros pontos do texto, mas logo na primeira aula percebi que não tinha conseguido alcançar a todos, e o pior, não sabia por que e nem como poderia fazer isso.

As coisas mais importantes que aprendi no ensino da arte não foram ditas pelas crianças, não com palavras.

UM ESPAÇO COM REGRAS PARALELAS

Em pouco tempo tornei-me amigo dos funcionários, dos seguranças à coordenadora geral do Projeto. Passei a conviver com pessoas que além de trabalharem com as crianças, viviam na mesma comunidade, popularmente conhecida como Favela da Caixa D'água. Apesar de ter nascido e crescido na periferia leste da cidade de São Paulo, num bairro não muito distante dessa comunidade, eu era uma espécie de "visitante" diário, pessoa externa àquele núcleo social, e desse modo, lia aquele espaço, visto das janelas do ateliê, como um lugar tranquilo, nitidamente desprovido de uma série de serviços, muitas vezes básicos, mas um lugar tranquilo.

No entanto, esse convívio com os funcionários passou a revelar, lentamente, uma realidade que conhecia pouco, ou apenas superficialmente. As crianças presenciavam, com regularidade, muitas cenas de violência, algumas de assustadora crueldade, a prostituição e o abuso, às vezes na própria casa. Além disso, o tráfico, que não se revela facilmente para visitantes como eu, com suas próprias regras, ditava o funcionamento da comunidade de maneira assustadora.

Certa vez soube de uma história que descortinou esse universo paralelo. Uma aluna de 8 anos deixou de freqüentar o Projeto. Perguntei o que tinha ocorrido: entraram na casa dela, deram um valor em dinheiro e duas semanas para que a família abandonasse a residência. Perguntei por que com ar de espanto, responderam-me que a casa ficava no alto do morro, um ponto estratégico para a observação de toda a movimentação dentro da comunidade.

SEM JANELAS

Atuei em muitos espaços culturais ou com alguma ação voltada para o ensino da arte, inclusive no ensino superior. Nenhuma experiência se compara a

essa, em termos de relevância para a minha vida profissional. Destaco isso, porque a organização e concepção pedagógica adotada pela coordenadora do Projeto, profissional altamente competente, em muito inspirada na Pedagogia da Presença de Antonio Carlos Gomes da Costa, permitiram-me desenvolver um trabalho de alto padrão, em todos os sentidos.

Algo que me marcou muito desde o início foi a “transferência” de responsabilidades para os pais e/ou responsáveis e, principalmente, para as próprias crianças. Na verdade, o que ocorria era uma espécie de “contrato” entre as partes envolvidas, incluindo as crianças, que às vezes, mal conseguiam escrever o próprio nome. Todos os anos havia um período de matrícula e rematrícula. Somente crianças inscritas na rede pública escolar poderiam frequentar as aulas de educação complementar oferecidas pelo Projeto. Os pais se comprometiam em acompanhar o desempenho das crianças na escola além de comparecerem sempre que solicitado; já as crianças, precisavam “pagar” o Projeto com a manutenção de notas regulares na escola e com o envolvimento em todas as áreas que incluíam: esportes, dança, informática, xadrez e artes visuais.

Nessa entrevista para assinatura ou prorrogação do “contrato”, nós, os próprios professores, fazíamos um questionário aos pais ou responsáveis. Você mora em casa própria ou alugada? Sua casa é de alvenaria ou barraco? Sua casa tem tanque? Sua casa tem chuveiro? Sua casa tem janelas? Confesso que não entendia a finalidade das perguntas, até que um dia, uma das mães respondeu-me: Minha casa é alugada. Moro num barraco. Não tem tanque. Não tem chuveiro. Minha casa não tem janela...

Olhei para a menina ao seu lado, os olhos vivos e curiosos não demonstravam qualquer tristeza, pelo contrário, estavam gritando de alegria por ter conseguido vaga num lugar que outros amiguinhos tanto falavam. Fui para casa pensando e penso nisso até hoje: Como uma criança pode viver desprovida de tudo? Como uma criança pode viver sem janelas?

BIDIMENSIONAL OU TRIDIMENSIONAL?

Passados os três meses de experiência, eu precisava apresentar um programa para a coordenação. Nesse momento determinei por impulso a linha que seguiria durante toda a minha estada à frente do ateliê de artes. Defini que sempre alternaria atividades com linguagens bidimensionais como o desenho, a colagem e a pintura, com linguagens tridimensionais como a modelagem em argila, a escultura em gesso, a construção com palitos ou outros elementos.

Como foi dito, não havia uma lógica para esta escolha, no entanto, o tempo deixou bem claro que fiz a opção correta, de maneira que, se pudesse recomendar algo para outro profissional da área do ensino das artes visuais, recomendaria justamente isso. O porquê nós veremos depois.

O DESENHO

O exercício do desenho de observação, memória e criação permeavam todas as atividades, não como uma fórmula fechada baseada em padrões considerados ideais a serem alcançados com uniformidade por todas as crianças, mas o desenho encarado como a materialização do pensamento, como expressão pessoal, como linguagem que permitia a confecção de projetos em outros meios.

A BORRACHA

Em pouco tempo, a borracha tornou-se um acessório inútil naquele espaço, substituído gradativamente por uma segurança e expressividade impressionantes. Certo dia, ela estava de volta às estantes de materiais e mesmo assim, deixada de lado pela maioria das crianças, que repetiam para os mais novos, de maneira muito séria, algumas falas do professor: Pra que você usa borracha? Um errinho não vai estragar seu desenho. Risca por cima e se precisar você apaga no final. Olha, sua linha está mastigada, faz assim, deixa o traço correr. Seu desenho está muito pequeno, aproveita melhor a folha.

APRENDENDO SOB A MESA

A cada aula deveríamos nos reunir numa roda inicial em que se explicava a proposta às crianças e, ao final, nos reuníamos para conversar e avaliar coletivamente os resultados. Eu não conseguia seguir esta disciplina de maneira muito regular, às vezes achava-a desnecessária, visto que alguns dos projetos que propus se estendiam em sua execução por muitas outras aulas.

De todo modo, certa manhã, com uma turma de crianças entre 7 e 8 anos, bem no início de meu trabalho, expliquei o que faríamos naquele dia, todos ouviram atentamente e foram para as mesas e estantes de materiais. Nessa data estava fechando a avaliação mensal e durante alguns minutos me distraí completamente. Um silêncio me chamou a atenção, olhei para a sala que se compunha de três grandes bancadas, além da que eu estava e não vi ninguém. Achei estranho, olhei pela janela e não vi ninguém na área externa ao ateliê. De repente, ouvi um barulho, olhei embaixo das mesas e todos, meninos e meninas, sem exceção, estavam desenhando de maneira muito concentrada, distribuídos entre os cavaletes sob as duas últimas bancadas. Alguns deitados de bruços, outros sentados ou de lado. Num primeiro momento não entendi o que estava ocorrendo, pensei em chamar a atenção repreendendo-os, mas rapidamente lembrei-me da experiência inesperada com Vinícius. Olhei novamente, nenhuma criança percebeu que eu as observava. Todos compartilhavam de um tipo de brincadeira que não foi combinada entre eles, mas que os deixava muito a vontade, como se o espaço fosse sua própria casa. Lembro-me de ter sorrido sozinho durante alguns minutos tentando imaginar qual seria o sentido daquela ação para eles, ao

final, na roda de avaliação, uma grata surpresa. Todos fizeram vários desenhos com muito envolvimento e criatividade.

A partir dessa experiência passei a prestar mais atenção em como as crianças e adolescentes se apropriam do espaço atribuindo a lugares distintos funções inesperadas e criativas, sem, no entanto, deixarem de fazer as propostas solicitadas, muitas vezes com surpreendente qualidade.

A RÉGUA

Um dos exercícios que desenvolvemos, o de estruturas modulares bidimensionais, tinha como objetivo principal instrumentalizar as crianças e adolescentes a usarem uma régua comum. O que eu sequer poderia imaginar é que, tal atividade seria tão difícil de ser executada por uma parcela dos alunos. Enquanto alguns aprendiam rapidamente e passavam a ajudar os demais, outros da mesma turma, às vezes entre os pré-adolescentes, demonstravam uma dificuldade que, em alguns momentos, pareceu-me intransponível. A atividade parecia-me simples, quadricular uma folha tamanho A4 em quadrados de 2cm e traçar as diagonais nos dois sentidos. Por fim, expliquei o conceito de simetria e pedi que preenchessem quadrados ou triângulos espelhando cada forma a partir do eixo central, ou eixo de simetria. Expliquei e risquei centenas de folhas como exemplos durante algumas semanas.

Ao conversar com a coordenação sobre estas dificuldades inesperadas, descobri que alguns destes alunos tinham problemas para acompanhar os conteúdos escolares, dificuldades para ler e escrever, apesar de serem promovidos às séries seguintes sem qualquer restrição ou acompanhamento. O exercício que exigiu certa sistematização nos procedimentos deixou em evidência outro problema, o ensino público na cidade de São Paulo, sucateado lentamente nos últimos trinta anos. O pior é que, a Rede Pública Escolar da metrópole parece fechar os olhos para essa situação crítica, não se incomodando em ter crianças na quarta, quinta ou sexta séries completamente analfabetos ou em condições de alfabetismo rudimentar.

O PROJETO

O exercício com a régua tornou-se pretexto para inserir a discussão e o hábito na elaboração de projetos. Relacionei alguns desenhos preparatórios de grandes mestres da história da arte. Comparamos com trabalhos finalizados, percebendo as diferenças e a importância dos estudos. Como a régua parecia exigir ainda mais exercícios, pedi a cada aluno, entre 9 e 14 anos, que quadriculassem uma cartolina branca, marcando as diagonais em quantidade proporcional à folha A4. Depois, os alunos fizeram o mesmo num papel cartão preto na escala de uma cartolina. Na sequência, recortaram a cartolina branca em triângulos e quadrados, estes foram pintados posteriormente com cores produzidas pelas próprias crianças, a partir do uso de tinta acrílica nas cores

primárias, preto e branco. Por fim, de posse do projeto feito em lápis preto sobre papel A4, as crianças fizeram uma livre interpretação, combinando e colando sobre o papel cartão preto os triângulos e quadrados pintados por eles.

Apesar das dificuldades desse processo, 42 trabalhos foram reunidos em original e sensível exposição, permanecendo em cartaz na sala de informática durante quatro meses.

TAMPINHAS DE ALUMÍNIO

Além de um ótimo atendimento em termos de conteúdos, o Projeto Vida Nova fornece, diariamente, um lanche para as crianças do período matutino e vespertino, o que me parece natural e necessário para a permanência durante quatro horas seguidas em atividades constantes. Um dos itens do lanche é um copo de suco à base de soja com tampa de alumínio, similar a um copo de água mineral.

Certa vez, durante um lanche, peguei uma dessas tampas, fiz cinco cortes e rapidamente modelei um homem. Muitas crianças se interessaram pedindo para que eu fizesse um para cada. Aproveitando o ensejo, sempre dizia o seguinte: Não, eu não vou te dar, mas se quiser, posso te ensinar a fazer o seu. É claro que sempre que algum deles prestava atenção, ganhava uma pequena escultura. Repeti o gesto muitas vezes durante alguns dias. Algum tempo depois, muitas crianças passaram a modelar com extrema originalidade sem que eu dissesse qualquer coisa, e isso, num horário destinado ao seu descanso e reposição de energias.

Num certo dia, uma menina de 12 anos, chamada Eliene, surpreendeu a todos. Demonstrando pouco interesse na proposta de pintura, perguntei a ela se gostaria de fazer algo com as tampinhas. Mas o que eu faço? O que eu faço Ricardo? Sem levar o seu interesse muito a sério, disse para pensar em alguma situação, por exemplo, ela brincando com os colegas, uma dança, qualquer coisa. Ela saiu do ateliê dizendo que iria pensar. Dois minutos depois voltou: Já sei! Já sabe o que Eliene? Já sei o que vou fazer com as tampinhas! O que? Uma sala de aula. Ainda sem levá-la a sério eu disse: Isso, ótima idéia, quero ver se você consegue fazer uma sala de aula. Durante a semana seguinte não a vi nenhum dia, as amigas diziam que ela estava trabalhando com as tampinhas na sala de informática. Na sexta-feira ela apareceu dizendo que tinha terminado. Pedi para que trouxesse para ver. Ela chegou com um pedaço de madeira e um grupo de 18 elementos soltos. Quando olhei não conseguia acreditar no que via. Quinze carteiras universitárias montadas com sistemas de encaixe. Quinze crianças sentadas, cada uma numa posição diferente, dormindo, prestando atenção, com um braço ou os dois levantados. Além disso, ainda havia a mesa do professor, em escala maior, uma cadeira estofada e giratória onde o professor estava sentado com um dos braços erguidos e um livro aberto sobre a mesa, com pouco mais de 1,5 cm. Para encerrar o espetáculo de habilidade e criatividade, uma pequena lata de lixo com

tampa e alça. Para dizer que fiz algo, ajudei a colar as peças num suporte e sugeri que amassasse pedacinhos de papel para simular o lixo.

Assim como Vinícius, que não fez nada naquela primeira ocasião, ou as crianças que desenharam sob a mesa, Eliene estava me dando a certeza de que, desde muito cedo, as crianças exercitam a construção de sua autonomia fazendo escolhas ou demonstrando interesses distintos do que nós gostaríamos que tivessem. Nós, os adultos, e particularmente os professores, como parte do sistema de ensino tradicional, somos os responsáveis por castrar essa liberdade, gradativamente.

UMA ATIVIDADE PARA PRESIDÁRIOS!

Uma reunião pedagógica para apresentação das propostas do semestre. Uma pergunta objetiva sobre quais seriam os conteúdos trabalhados e uma resposta objetiva: Vou trabalhar com o conceito de escultura modular utilizando palitos de sorvete. Antes mesmo de me perguntar o que era escultura modular, minha coordenadora fez o seguinte comentário: Outro dia eu vi uma exposição de porta-joias feitos com palitos de sorvete, executados por presidiários. Acho que isso não tem nada a ver com arte para crianças.

Nessas ocasiões, percebi a importância de Paulo Freire (1996) ao dizer que somos atores de nossa própria história, como personagens do contexto que nos cerca e ao qual estamos inevitavelmente ligados. Nesse contexto, podemos ser totalmente condicionados se abnegarmos de nossa consciência, ou então, atuarmos criticamente como sujeitos determinantes de mudanças.

Controlei minha irritação, que, no momento, nem levava em consideração o descaso com o trabalho dos detentos, e disse que, o resultado dependeria do encaminhamento e do trabalho desenvolvido em cada proposta com as crianças.

Felizmente, eu não precisei dizer nada depois da execução, e, a exposição dos alunos, os resultados, demonstraram quanto estava equivocado o infeliz comentário. Vale ressaltar que, aos poucos, também conquistei minha autonomia neste espaço, sendo respeitado pelas posturas que tomava, mantendo divergências de caráter profissional em várias situações, voltando atrás quando era necessário, sem perder o foco principal, ou seja, o ensino de qualidade para as crianças.

MEU DESENHO NÃO COUBE NA FOLHA!

Ao final de muitas aulas, costumava desenhar as crianças que se ofereciam para posar com muita seriedade e concentração, às vezes, rabiscava vários deles rapidamente, todos ficavam com os desenhos. Quando fazia isso, pensava no que ouvi algumas vezes quando era mais novo: O professor não deve fazer nada na frente dos alunos para não influenciá-los. O ato de desenhar é algo mágico, e essa magia causa

um profundo encantamento nas crianças e adolescentes. A influência, ao invés de ser algo negativo, como eu ouvi de pessoas equivocadas, propicia uma vontade e uma admiração que pode resultar em profundas transformações. É óbvio que o professor não pode considerar seu modo de desenhar como um padrão a ser alcançado.

Numa dessas ocasiões, comecei pelos pés e ao chegar à cintura do modelo, a folha tinha acabado. Perguntaram-me se eu iria começar outro, sem pensar muito, peguei uma fita crepe, pedi outra folha, fixei-a e finalizei o desenho. Pode parecer banal tal descrição, mas esta ação espontânea detonou uma liberdade que eu jamais poderia imaginar. Nas aulas seguintes, meu gesto refletiu entre um grupo de alunos que se interessavam pelo desenho de observação. Eles mesmos definiam quem iria posar sobre a mesa, faziam rodízio, definiam também o tempo entre dez e quinze minutos. Reclamavam quando o modelo se mexia, ou quando os desenhistas demoravam muito. A liberdade tornou-se total, quando perceberam que a folha não precisava determinar os limites do desenho e sim, o próprio desenho, feito de maneira livre, determinaria quantas folhas e como elas seriam agrupadas, horizontalmente, verticalmente, em forma de L...

O ENSINO E A TÉCNICA

Sempre considerei fundamental o ensino de qualidade relacionado aos aspectos técnicos, e a deficiência nesse campo é um dos itens mais sérios a serem considerados na educação pública relacionada ao ensino da arte.

Certa vez Renan, um aluno de 10 anos, pediu-me para que ensinasse a pintar com lápis de cor. Espalhei uma caixa sobre a mesa, desenhei algo simples e comecei a rabiscar em várias direções, mas com a mesma intensidade. O menino olhou e disse: Mas Ricardo, minha professora de artes da escola disse que eu precisava fazer tudo na mesma direção, em camadas pequenas, cobrindo todo o branco da folha sem ultrapassar o contorno do desenho. Eu olhei para ele, achei interessante sua sinceridade, depois disse que não era preciso fazer do modo como a professora orientou. Enfatizei o aspecto da intensidade do gesto, destaquei ainda as possibilidades de sobreposição para a obtenção de muitas cores. Pedi que ele experimentasse na minha frente, depois perguntei se tinha entendido. Ele respondeu-me sorrindo que sim e então, pensei na falta de preparo de muitos dos professores que atuam na rede pública de ensino.

Outro fato que merece destaque ocorreu durante uma aula de Prática de Ensino das Artes que eu ministrava numa instituição de ensino superior. Eu enfatizei a importância do desenho expressando minha opinião profissional, reforcei as vantagens de dominar essa linguagem expressiva para a carreira do professor na Rede Pública. Uma das minhas melhores alunas questionou-me dizendo que o ensino de arte não é só desenho. Eu respondi sem pensar: Eu concordo com você. O ensino de português não é só gramática, porém, eu não conheço um bom professor dessa

disciplina que não domine as estruturas da linguagem, ainda que ele não as utilize de maneira tradicional no processo de ensino aprendizagem.

A técnica em si não pode ser encarada como uma finalidade, no entanto, é da mesma forma equivocada a concepção que ignora o ensino da manipulação dos meios, parte instrumental dos conteúdos, podendo ser aplicada com estratégias criativas e prazerosas como parte do processo pedagógico. O resultado alcançado no Projeto deixa isso bem claro, a liberdade criativa está associada a uma consciência prática que, ao invés de restringir a ação das crianças, permite a elas a mais intensa expressividade.

A demonstração da linha no desenho livre não queria impor um modelo, mas evitar a tensão no gesto, evitar o medo de errar. Esse medo era eliminado em pouco tempo com a ausência da borracha, aliada a um exercício freqüente, intercalando observação direta da realidade, desenhos de memória e criatividade.

Na modelagem com argila, o material que provoca, nitidamente, o maior prazer entre os meios expressivos, o ensino da técnica era incorporado com grande naturalidade. A sova, explicada primeiro, era um momento de relaxamento e brincadeira, todos batendo forte a argila sobre as mesas, depois algumas noções básicas de modelagem com volumes: como fazer um cubo que se transformava em paralelepípedo, depois em pirâmide, cone e esfera, além da consequente combinação de algumas dessas formas. Todos vendo e executando as ações, em roda, com pedaços de madeira sobre o colo. Já na mesa, exercícios com acordelado e a própria modelagem, misturada com processos de escultura, na elaboração de formas mais complexas, tirando e acrescentando material. Por fim, ensinava a importância de proteger a peça com plástico até que estivesse em ponto de couro, para depois executar o processo de cocagem, fechando-a definitivamente. Uma ou duas aulas eram suficientes para cada turma e, nesses momentos enfatizava: Só vou explicar uma vez!

Com o gesso usamos caixas de leite para preparar blocos de escultura com certa regularidade. Eu descrevia as quantidades e o modo de preparar uma única vez, depois, simplesmente observava-os.

Com giz de cera para uso profissional, usava apenas as cores primárias, branco e preto, e, antes de fazerem os trabalhos livremente, fazia-os preparar uma tabela pessoal de cores testando intensidades e misturas diferentes. A quantidade de tons era surpreendente e o impacto mental ficava nítido quando esta tabela ajudava-os a escolher, conscientemente, cada tom nos trabalhos finais. Com a tinta acrílica a mesma coisa, vermelho, amarelo, azul, branco e preto, nada mais. Primeiro, o ensino com aguadas, as cores transparentes, as misturas em úmido ou em veladura, depois, a tinta espessa, as texturas, as sobreposições, os movimentos do pincel. A técnica era apenas uma etapa do processo pedagógico, no entanto, não tenho dúvida que essa prática consciente determinou maior segurança na construção simbólica das crianças.

BRINCADEIRA OU ARTE?

Um dia, algumas crianças, motivadas pela professora de dança, empilharam de maneira simples, um grupo de copos, aqueles do suco à base de soja de onde se tiravam as tampinhas de alumínio. Circulando pelo espaço vi o resultado e achei que era algo interessante para reforçar o conceito já trabalhado em anos anteriores, o de escultura modular.

Durante três meses os copos foram recolhidos diariamente, lavados e encaixotados pelas próprias crianças. Quando a quantidade chegava a alguns milhares, retirei todas as mesas do ateliê, reuni uma turma, retomei o conceito de escultura, particularmente, de escultura modular. Na sequência, enquanto eles observavam, ergui um pequeno exemplo de base quadrada com pouco mais de 1m de altura. Não era preciso nada, apenas empilhar com cuidado. Sugerir que montassem duplas e então autorizei o início das atividades.

O que não poderia imaginar é que, algo tão simples, se tornaria a mais intensa, divertida e, ao mesmo tempo, séria e expressiva atividade que eu viria a coordenar em toda a minha carreira profissional. Uma espécie de catarse tomou conta das crianças e pré-adolescentes. Todas as turmas quiseram realizar a atividade que se estendeu ininterruptamente durante três meses. Os resultados, inicialmente simples foram ganhando em complexidade, com soluções muito originais.

Certo dia, uma criança de sete anos, quando alcançou altura de 1m, engenhosamente, apoiou uma prancha fina de madeira prensada sobre sua escultura, dando mais estabilidade para o conjunto que continuou a ser erguido até onde ele já não podia alcançar, mesmo sobre um banco. Por segurança, eu costumava finalizar as peças, orientado por eles, que gostavam de vê-las tocar o teto.

Às vezes, aconteciam acidentes, um simples esbarrão e centenas de peças caíam, os rostos se fechavam e me pediam socorro, em alguns momentos com acusações. Eu olhava para os acusados, perguntava se tinha sido de propósito. Eles respondiam, sem querer, pediam desculpas. Sorrindo então, eu repetia muitas vezes, começa de novo, não vai adiantar ficar reclamando. O rosto relaxava e, em poucos segundos, a mesma imersão tomava conta de cada um, dividindo com respeito e alegria um espaço que não impunha qualquer limite físico entre os grupos. O ateliê era vivo e a criatividade parecia não ter limites, como a energia e a alegria das crianças.

Um menino se destacou nesse processo, subiu e destruiu torres e mais torres numa quantidade e qualidade plástica muito superior aos demais. Aos poucos os seus volumes ficaram ricos, com vãos surpreendentes, algumas peças lembravam torres de Gaudi. Essa experiência me mostrou que o ensino, e que nós professores, por mais bem intencionados, somos sempre muito limitados, porque, em vários momentos, não entendemos o desinteresse de alguns dos alunos como uma forma de comunicação, de alerta. O menino que se destacou chama-se Vinícius, o mesmo que se fechou completamente no primeiro encontro e em várias outras ocasiões, principalmente nas atividades bidimensionais.

EU CONFIO EM VOCÊ

Trabalhávamos com argila e novamente Vinícius e outros alunos e alunas, que tinham dificuldade em outras linguagens, apresentavam criatividade surpreendente. Vinícius fez uma galinha sentada sobre uma poltrona, com design arrojado, ela assistia TV com um controle numa mão e o celular na outra. Outro aluno fez peças que lembravam as esculturas da Ilha de Páscoa, pedi que olhasse na internet. Fizeram ainda carinhas engraçadas, algumas horivelmente expressivas. Perguntavam-me o que eu achava e eu respondia satisfeito que eram muito boas.

Num certo momento, um menino chamado Rafael perguntou-me: E se Ela (a coordenadora de quem gostavam muito) não gostar? Eu perguntei a ele em tom de brincadeira, quem era o professor de artes e disse que poderia ficar tranqüilo. Ironicamente, pouco tempo depois daquele diálogo ela desceu, olhou o trabalho do Rafael e proferiu a seguinte frase: Que horror essa peça, olha esse acabamento! Sem dizer uma palavra, ele olhou rapidamente para mim. Foi estranha aquela sensação, mas era como se ele pedisse minha interferência, um pedido de prova de confiança silencioso. Eu não tive dúvidas sobre quem estava errado naquele momento e, antes que ela dissesse qualquer outra coisa, fiz o seguinte comentário: Você está errada, completamente errada! O trabalho do Rafael é expressivo e criativo e você não pode julgar tudo que fazem aqui a partir da sua concepção de beleza, de arte e de acabamento. Seu ideal de arte está baseado num conceito acadêmico, no pior sentido. O rosto que ele modelou poderia ser um ótimo estudo para uma animação contemporânea.

Alguns meses depois ela esteve em Nova York e, num grande museu mundial, viu estudos para um projeto de animação. Naquela ocasião disse que se lembrou de mim, e principalmente, do Rafael. Ela disse sorrindo: Eram várias carinhas “horríveis” como as dele. Ela estava errada quando fez o comentário, mas seu grande mérito, para além de seu envolvimento verdadeiro com o Projeto e com cada criança, sempre foi a abertura para o diálogo e a disposição para rever suas posturas.

EXISTEM ARTISTAS VIVOS?

Um dia, um menino de 8 anos, de uma turma que pesquisava a vida de Edgar Degas, por conta da visita que faríamos à exposição “Degas: O universo de um artista”, perguntou-me: Ricardo, não existe nenhum artista famoso vivo? A fala do menino, além de me parecer muito perspicaz e, de certo modo, engraçada, chamou-me a atenção para uma possibilidade muito rica. Felizmente, tive a oportunidade de trabalhar ou conhecer artistas de relevância no cenário contemporâneo da arte brasileira. Minha sorte maior é o fato dessas pessoas serem, particularmente sensíveis ao universo do ensino das artes para crianças. Passei a convidar alguns desses artistas, que possuíam sites pessoais, para que as crianças pudessem elaborar perguntas e conversar pessoalmente numa visita que fariam ao Projeto. Dois desses artistas foram responsáveis por momentos que queria registrar aqui.

SÉRGIO NICULITCHEFF

Artista visual paulistano, com destaque especial na linguagem da pintura, respondeu a dezenas de perguntas feitas pelas crianças, pintou um trabalho e posou como modelo. Uma das perguntas foi a seguinte: Sérgio, quando você não consegue fazer algo do jeito que você quer, você tem vontade de jogar seu trabalho fora? O menino que fez a pergunta queria saber como um “artista de verdade” lidava com a sensação de decepção, que ele próprio sentira em algumas situações. Sérgio, professor sensível, pensou um pouco e respondeu: Não. Se algo não sai do jeito que eu quero, eu tento várias vezes, espero um pouco, e tento de novo, até conseguir. Eu nunca teria coragem de destruir um trabalho meu.

FRANCISCO MARINGELLI

Artista visual paulistano, com destaque nacional na linguagem da xilogravura, respondeu perguntas para 80 crianças que tinham visto e pesquisado seu trabalho. Ensinou e demonstrou o processo da xilogravura, ao que todos prestaram muita atenção. Depois do bate papo que se estendeu por mais de duas horas, pegou um tubo e perguntou-me: Vamos mostrar algumas imagens agora? Acenei com a cabeça e escolhi aleatoriamente uma gravura. Cada um de nós pegou numa ponta, ao abrímos o rolo, que escondia um impressionante tríptico de auto-retratos com 1,5m de largura, as crianças inesperadamente aplaudiram a imagem com muito entusiasmo. Eu não sabia o que dizer e quando olhei para ele, que estava sem jeito, seus olhos expressavam grande emoção e felicidade. O impacto e a expressividade gráfica da gravura original, realizada em grande escala, emocionaram as crianças.

VISITAS A MUSEUS

Sempre que podíamos, visitávamos museus importantes da cidade. Na exposição “Degas: o universo de um artista” agendamos monitoria e fomos na última semana. O monitor que nos recebeu, por sua vez, já demonstrava o desânimo do final de exposição. Como fui monitor, passei a conversar com as crianças informalmente. Em frente a uma vitrine com uma série de cavalos em disparada, perguntei: Degas fez todos os detalhes do cavalo? Bruno, 10 anos, respondeu sem pensar que não. Então, perguntei: Não fez os detalhes porque não sabia fazer? Bruno, novamente respondeu-me que não. Curioso, perguntei: Então, porque ele fez os cavalos desse jeito? O que interessava para ele? Bruno respondeu rapidamente: Ele queria passar o movimento dos cavalos na corrida. Olhei para o monitor, completamente sem graça, e em seguida elogiei a fala de Bruno que dispensa qualquer comentário.

ARTE DE CRIANÇA

Uma das discussões que me fascina gira em torno da pergunta, o que é arte? Esse exercício, comum em minhas aulas do ensino superior, é feito a partir da leitura direta de obras ou da realidade. Mas o que seria arte para uma criança? Como ela se expressaria a esse respeito?

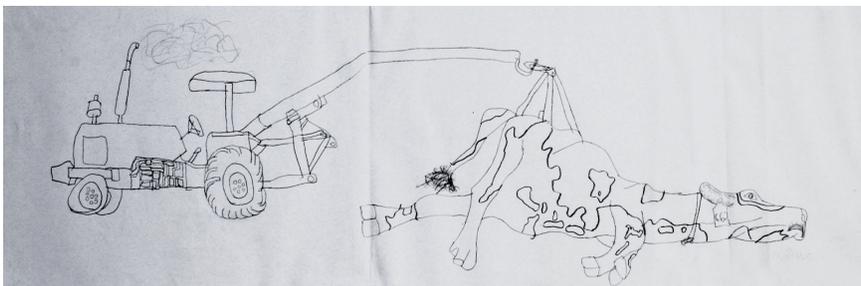
Numa viagem, de um grupo de oito crianças, a uma fazenda de um dos colaboradores do Projeto, a tarefa era desenhar qualquer coisa que lhes parecesse interessante para depois executarem grandes pinturas murais na própria fazenda. Desenharam paisagens, árvores, a arquitetura do lugar, das casas, galpões, depósitos, colonos em seus afazeres cotidianos. Um menino de 12 anos, chamado Bruno T., procurava algo que lhe chamasse a atenção. Eu não estava presente, portanto, tentarei reproduzir a descrição do menino: Eu vi aquela vaca, a cabeça estava largada e ela parecia estar sofrendo. Fiquei olhando um pouco e então pensei, vou fazer o último desenho desta vaca.

Alguns funcionários, percebendo que o menino se concentrava naquela cena marcante, por receio, providenciaram um trator com uma espécie de alça de estilingue gigante. Envolveram-na e tentaram erguê-la várias vezes, o que deve ter tornado ainda mais impactante a cena porque as tentativas resultaram em algo inútil. Bruno, ao invés de se afastar, rapidamente fixou outra folha com fita crepe e complementou a cena. O trator, em escala reduzida, sugere grande profundidade. O resultado geral é impressionante e muito sintético, algo próprio dos grandes artistas. É possível sentirmos a torção da coluna, que se dá pela ausência de energia que abatia o animal. Ele não soube, mas no dia seguinte, a vaca morreu.

Escolhi seu desenho para um dos painéis. O colaborador, dono da fazenda, rejeitou minha sugestão, pois não queria que as pessoas convivessem com algo feio como a morte. Argumentei que a morte era parte da vida, do cotidiano de uma fazenda. Não adiantou...

Bruno, intuitivamente, mostrou-nos que o sentido da arte está além da superfície.

FIGURA 1 – Desenho de Bruno Targino



Fonte: Arquivo pessoal.

ENCERRANDO

Quero encerrar este relato dedicando-o à primeira professora que me chamou a atenção para a sensibilidade do olhar, não o olhar para a arte em si, pois este foi construído por muitas outras influências, mas o olhar com sensibilidade para o outro. Dedico este texto a minha professora Mirian Celeste Martins.

Para as crianças do Projeto Vida Nova, agradeço com uma frase que formulei em 2008 e que resume o melhor do que aprendi e vivi profissionalmente.

O que nos torna iguais é o respeito às diferenças.

COELHO, Ricardo. The Construction of Expressive Autonomy Through the Artistic Practice. *Educação em Revista*, Marília, v. 13, n.1, p. 81-96, Jan.-Jun. 2011.

ABSTRACT: In January, 2005, I started to work in a beneficent association, with children from 7 to 14 years old, in a poor community located in the eastern suburbs of the city of São Paulo. We met daily from 8 to 12 o'clock for four years and a half. It was this period of intense and productive relationship with three hundred children that changed forever my relationship with art education, and especially with the way to understand the social and cultural purpose of artistic learning to build autonomous expression and also as a crucial instrument in reinforcing identity of children and teenagers in general. This text narrates, in a informal way, some experiences in the project "New life", so it's not a text with a scientific format. Not because it ignores research in art education, but to respect the characteristics of a reflection that was built essentially through visual thinking, and through the disposition to participate in the daily encounter of singular personalities and sensibilities.

KEY-WORDS: Arts. Autonomy. Informal education. Children and teenagers. Social risk.

SUGESTÕES PARA LEITURA

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *Resiliência: pedagogia da presença*. São Paulo: Modus Faciend, 1995.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MOLINA, Juan J. Gómez (Coord.). *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra, 1999.

OSTROWER, Fayga Perla. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

