

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFARTES
Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" Instituto de Artes

A Rede é Nossa!
Tecendo experiências coletivas dentro do espaço escolar através de Jogos
Propositores

São Paulo
2020

MAYARA FIORITO FARACO

A Rede é Nossa!

Tecendo experiências coletivas no espaço escolar através de Jogos Propositores.

Dissertação apresentada ao Programa ProfArtes da Unesp - IA como requisito parcial exigido pelo programa de Pós-Graduação para obtenção do título de Mestre. Área de concentração Ensino de Artes, linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientadora: Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

São Paulo
2020



Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

F219r Faraco, Mayara Fiorito, 1993-.

A Rede é Nossa!: tecendo experiências coletivas dentro do espaço escolar através de jogos propositores / Mayara Fiorito Faraco. - São Paulo, 2020.

186 f.: il. color.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli.

Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Jogos na educação. 2. Jogos educativos.
3. Ensino Fundamental - Brasil. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti.
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 370.15

(Mariana Borges Gasparino - CRB 8/7762)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de São Paulo



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A Rede é Nossa! Tecendo experiências coletivas no espaço escolar através de Jogos Propositores.

AUTORA: MAYARA FIORITO FARACO

ORIENTADORA: RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em ARTES, área: Ensino de Artes pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI
Departamento de Artes / Instituto de Artes da Unesp

Profa. Dra. SUMAYA MATTAR
Departamento de Artes Plásticas / ECA - USP/SP

Profa. Dra. DIRCE HELENA BENEVIDES DE CARVALHO
Instituto de Artes / Universidade Federal de Uberlândia

São Paulo, 14 de agosto de 2020

Instituto de Artes - Câmpus de São Paulo -
Rua Doutor Bento Teobaldo Ferraz, 271, 01140070, São Paulo - São Paulo
[http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/profartes/CNPJ: 48031918001791.](http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/profartes/CNPJ:48031918001791)

| Agradecimentos |

Uma pesquisa sobre o coletivo não poderia ser realizada sozinha, por isso agradeço a todos que participaram desta trajetória, a começar pelos estudantes do sexto ano da EMEF Osvaldo Quirino Simões, que juntos, experienciamos e criamos novas possibilidades de arte dentro do espaço escolar. Agradeço à minha família, ao meu amado Douglas, ao coletivo ProfArtes e à Rita Bredariolli pela escuta e por sempre acreditarem em mim.

“[...] ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação.” (CIOTTI, 2014p. 43)

“Nós somos propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.” (Lygia Clark -Livro Obra)

“Tinha que escolher entre escrever agora ou nunca mais; e optei pela primeira solução.” (HUIZINGA,2018-prefácio s/p)

| Resumo |

Esta pesquisa foi realizada na EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões, localizada na Zona Norte de São Paulo – SP com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II. Teve como busca principal tecer experiências e criações coletivas dentro do espaço escolar através de quatro jogos propositores. O jogo propositor 3 - Rede Coletiva, inspirado na “Rede de Elástico” de 1974 da artista brasileira Lygia Clark, tornou-se ao longo do processo o conector de toda a pesquisa e gerou Ações Coletivas que ampliaram novas relações dentro do espaço escolar.

Palavras-chaves: experiência coletiva; processo de criação; rede; jogos propositores e espaço escolar.

| Abstract |

This research was carried out at EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões, located in the North Zone of São Paulo - SP with sixth year students of Elementary School II. The main goal was to weave collective experiences and creations within the school space through four propositional games. The propositional game 3 - Rede Coletiva, inspired by the “Rede de Elástico” of 1974 by Brazilian artist Lygia Clark, became the connector of all research throughout the process and generated Collective Actions that expanded new relationships within the school space.

Keywords: collective experience; creation process; network; proposition games and school space.

Sumário

| | |
|---|------------|
| Introdução ... | 6 |
| Cap. 1 Linhas Iniciais ... | 13 |
| 1.1 O que tece a nossa escola? ... | 19 |
| 1.1.1 Um dia no intervalo entre as crianças ... | 29 |
| 1.2 Jogo Propositor 1: Caixa Mágica Coletiva ... | 33 |
| 1.2.1 “Bichos” Lúdicos: linhas ganhando o espaço ... | 34 |
| 1.2.2 Vivência do Jogo Propositor 1 ... | 38 |
| Cap. 2 Entrelaçamentos através da metodologia da Flor ... | 44 |
| 2.1 Monóculos-Pétalas ... | 49 |
| 2.2 Jogo Propositor 2: Cabeça de Monóculos ... | 52 |
| 2.2.1 “Cabeça Coletiva” e a pétala exercício de liberdade ... | 52 |
| 2.2.2 Vivência do Jogo Propositor 2: Cabeça de Monóculos ... | 60 |
| Cap. 3 A Rede é nossa! ... | 73 |
| 3.1 Rede: um tecer coletivo ... | 76 |
| 3.2 Jogo Propositor 3: Rede Coletiva ... | 88 |
| 3.2.1 Tecendo novos intervalos ... | 100 |
| 3.3 Surgem as Ações Coletivas ... | 105 |
| 3.3.1 Ação Coletiva 1: Expandindo experiências ... | 107 |
| 3.3.2 Ação Coletiva 2: A Rede é de todos! ... | 113 |
| Cap.4 Costurados experiências coletivas dentro e fora do espaço escolar ... | 122 |
| 4.1 Ação Coletiva 3: Rede Coletiva em novos espaços ... | 129 |
| 4.2 Jogo Propositor 4: Corpo Coletivo ... | 130 |
| 4.3 Ação Coletiva 4: Projeto Coletivo Artístico (PCA) ... | 143 |
| 4.3.1 Exposição: Nossa Trama ... | 147 |
| Considerações Finais ... | 155 |
| Referências ... | 159 |
| Anexo A- Arte Postal: Diálogos dos estudantes da EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões com estudantes de uma escola municipal de Buenos Aires-Argentina. ... | 164 |
| Anexo B- Transcrição da proposta: Monóculo e a pétala Tempo. ... | 168 |
| Anexo C- Relatos dos estudantes ... | 172 |
| Anexo D- Relatos da Rede de Parcerias ... | 179 |
| Anexo E- Autorizações ... | 183 |

Introdução

Querido(a) leitor(a), convido você a iniciar a leitura deste trabalho primeiramente olhando as imagens que compõem esta dissertação. Deixe que elas capturem e invadam seu corpo e sua mente, através de uma simples ação: olhar por alguns segundos cada imagem, sem ler a legenda que a acompanha, pois “correntemente também lemos a legenda antes de olhar a foto e, assim, temos tendência de “re-conhecer” nela o que esse texto liminar nos incita a ver” (MARESCA, p. 37). Portanto, proponho a experiência de olhá-las como uma criança que ainda não sabe ler e que, por isso mesmo, se relaciona com alguns livros através das imagens, que invadem seu olhar atento e imaginativo.

Como professora de Arte da escola EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões, localizada na Zona Norte de São Paulo/SP, o objetivo desta pesquisa foi tecer experiências e criações coletivas dentro do espaço escolar por meio de quatro Jogos Propositores inspirados em proposições da artista brasileira Lygia Clark (BH 1920- RJ 1988).

A pesquisa ocorreu inicialmente apenas com estudantes do 6º ano A, única sala que tinha aula atribuída nesta faixa

etária, fase de transição entre o Ensino Fundamental I e II. Nessa fase, a relação com o coletivo modifica-se, e, de acordo com o corpo docente, os estudantes da unidade escolar apresentavam dificuldade de trabalhar coletivamente. Durante a construção do Jogo Propositor 3 - Rede Coletiva, estudantes de outros sextos anos conectaram-se ao projeto, e a relação deles com educadoras e funcionárias da unidade escolar intensificaram-se, gerando, assim, uma Rede de Parcerias.

Os intervalos, que ocorrem em um pátio estreito e com diversos pilares, chamaram a minha atenção e se conectaram à pesquisa, pois, nestes momentos, as crianças vivenciam, por alguns minutos, momentos de liberdade e uma grande experiência coletiva. Os Jogos Propositores conectaram-se aos momentos dos intervalos, ampliando o coletivo inserido no projeto.

Desde o início da pesquisa, as imagens me capturaram e direcionavam-me os caminhos, imagens estas compostas inicialmente por proposições de Lygia Clark e, posteriormente, por cenas do cotidiano escolar, que me suspendiam por alguns segundos e me moviam novamente para continuar a pesquisa.

Partes dessas cenas foram registradas por mim e pelos próprios estudantes. Ao entrar em contato com as fotografias tiradas pelos(as) educandos(as), podemos perceber o olhar deles(as) naqueles momentos de interação.

No decorrer da pesquisa, as imagens multiplicaram-se e entrelaçaram-se com as falas e os relatos de experiências de todos aqueles que participaram do projeto. Não realizei diário de bordo, porém as imagens registraram as experiências. Vale destacar que apenas algumas falas de estudantes que me geraram reflexões foram anotadas e guardadas para a escrita desta dissertação. Contudo, há um desafio tanto para ler as imagens quanto para refletir e transpassar para a materialidade da escrita os relatos, que são frutos de processos e experiências vividas, os quais estão guardados na memória.

O relato é algo que transita entre temporalidades distintas. A experiência vivida encontra significação em uma narração que tem como tarefa perfazer os caminhos da memória. [...] Um outro tempo se revela, vai se desdobrando no ato de sua própria enunciação. Esse processo determina um caminho novo a ser percorrido pela memória, descamba na reconfiguração da própria experiência pelo tempo construído do relato. Rememorar o que passou,

alcançar um “eu” já inexistente, através de um “eu” de agora. Um exercício de defrontar se com as persistências de nossas existências já transcorridas, aquilo que passou, que não volta mais, ou mesmo o contrário, aquilo que passou, mas que teima em permanecer dentro da gente. (ALMEIDA, 2019, p. 222)

O exercício do “perfazer os caminhos da memória” entrelaça-se com o processo de criação da escrita desta dissertação, tecida por uma “trama de linguagens que vão, ao longo do percurso, recebendo diferentes tratamentos e desempenhando diferentes funções” (SALLES, 1998, p. 121). E as imagens ganham mais uma função ou perspectiva dentro da dissertação. Como afirmava Joseph Beuys, “ser professor era sua maior obra de arte” (RACHEL, 2014, p. 55), e eu, como professora-artista-pesquisadora, entendo estas imagens que registram o trajeto da pesquisa junto com os estudantes como Arte, pois “ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 2014, p. 43).

A metodologia de pesquisa fenomenológica permitiu traçar caminhos através das imagens e dos relatos de experiências, afinal ver “fenomenologicamente significa compreender as coisas-que-se-doam-à-experiência” (Kretzer,

2011, p. 41). A fenomenologia de Merleau-Ponty conectou-se com a pesquisa a partir do livro “Merleau-Ponty e a Educação”, da professora Marina Marcondes Machado, e do livro “Encruzilhadas do Olhar”, de Anna Rita Ferreira de Araújo, no qual a autora se identifica como educadora-artista-pesquisadora.

A fenomenologia também tem relação com as proposições de Lygia Clark, pois, tanto nesta linha filosófica quanto nas proposições da artista, o interno e o externo, o sujeito e o objeto, o corpo e a mente não são vistos separadamente. “A arte para Lygia é [...] regida por um pensamento que integra razão e desejo [...] Corpo e mente indissociados [...] articulando o dentro e o fora, o homem e o mundo”(MILLIET, 1992, p. 35).

O “espaço para Clark não é o do espetáculo como encenação para ser vista, e sim a ação vivenciada. É um espaço-tempo compartilhado, ativado e percebido pelos participantes” (MILLIET, 1992, p. 130). Quando Lygia Clark ministrou um curso na Universidade da Sorbonne, em Paris, nos anos 70, criou junto com os estudantes proposições coletivas e, no final de cada sessão (como a artista chamava o

encontro com os estudantes), propunha aos participantes relatarem suas experiências, ligando, assim, a experiência vivida pelo corpo com o interno de cada indivíduo, partilha essa que ocorria também em grupo.

Três proposições coletivas deste período inspiraram os Jogos Propositores criados coletivamente na unidade escolar: “Rede de Elástico” (1974), “Corpo Coletivo”(1970) e “Cabeça Coletiva” (1975). Depois das vivências com os Jogos Propositores, conversávamos, em roda, sobre questões que surgiam durante cada jogo, como, por exemplo, se podemos ou não mudar as regras dos Jogos Propositores. Diferentemente do que foi realizado nas sessões de Lygia Clark, os relatos individuais deste projeto, tanto dos estudantes quanto da Rede de Parcerias, foram feitos somente no final de todo o processo.

A intencionalidade de ampliar as imagens nesta dissertação, bem como a quebra do texto em duas colunas, também se conecta à fenomenologia, pois o “olhar fenomenológico se faz pelo corpo num entrelaçado de sentidos, percepções e consciência. Neste sentido o olhar não apenas vê, ele olha, toca, sente e compreende o mundo” (ARAÚJO, 2007, p. 17).

Com a quebra do texto, os olhos do leitor movimentam-se pelo papel de forma não corrida, gerando uma quebra da verticalidade. Um jogo que também se conecta à horizontalidade das imagens que ocupam as folhas inteiras, assim como ocuparam meu olhar durante o processo de pesquisa. Esta tentativa de horizontalizar esteticamente a dissertação simboliza as relações coletivas democráticas que, junto com os estudantes, tecemos ao longo do projeto.

A horizontalidade e a relação democrática tecida entre todos os envolvidos conectam-se ao pensamento do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. No seu livro “Pedagogia da Solidariedade”, Freire fala sobre esperança, liberdade e sonhos. Através da leitura desse livro, tomei consciência da importância de tecer uma Rede de Parcerias dentro do ambiente escolar, para fortalecer e realizar sonhos. O sonho era tecer processos de criação e novas experiências coletivas, que seriam pequenos exercícios de liberdade e de intensa socialização, gerando uma nova conexão com o espaço escolar por meio dos Jogos Propositores.

A dissertação divide-se em quatro capítulos, e cada capítulo apresenta a construção e a vivência de um Jogo

Propositor. No primeiro capítulo, traço as linhas iniciais desta pesquisa, percorrendo sobre as imagens e as inquietações que me levaram a pesquisar o coletivo dentro de uma escola pública. Primeiro há uma reflexão sobre meu percurso como professora-artista-pesquisadora, que se interliga a questionamentos sobre o espaço onde ocorreu esta pesquisa. Estes questionamentos se formaram a partir de três diálogos com os estudantes do 6º ano A.

Tivemos a oportunidade de trocar Arte Postal com uma escola da Argentina, e os estudantes do 6º ano A escolheram como tema para desenvolver nosso postal a própria escola. A experiência da Arte Postal e a vivência do primeiro Jogo Propositor, intitulado Caixa Coletiva (único jogo criado por mim, fruto de viagem para o Rio de Janeiro para pesquisar a artista Lygia Clark), fizeram com que os estudantes do 6º ano A também participassem desse percurso inicial de reflexão sobre o espaço escolar.

No segundo capítulo, pude questionar, juntamente com os estudantes, o que é preciso para trabalhar coletivamente dentro do espaço escolar, através da construção de duas Flores Coletivas, inspiradas na metodologia fenomenológica

da “Flor da Vida”, de Marina Marcondes Machado. A fenomenologia, além de metodologia de pesquisa, também se tornou um guia dos Jogos Propositores.

Cada pétala destas flores é formada por uma palavra-chave: espaço escolar, tempo, processo criativo, exercício de liberdade, diálogo, corpo, democracia, atenção, educação, cooperação, organização, comunicação, respeito e união. Essas palavras guiam a construção e a vivência dos Jogos Propositores e as reflexões acerca das experiências coletivas. O Jogo Propositor 2, intitulado Cabeça de Monóculos, inspirado na “Cabeça Coletiva” (1975), da Lygia Clark, mescla-se ao próprio processo de construção das Flores Coletivas.

Se a flor de Marina Marcondes Machado é a “Flor da Vida”, qual seria a flor que poderia representar esta pesquisa sobre o coletivo? Em busca das flores e de seus significados, encontrei a flor Silva Manso, uma flor amarela que renasce do fogo depois das queimadas no cerrado brasileiro. A flor, ao renascer, atrai animais que vivem no coletivo e, assim, auxilia a restabelecer todo o local. Silva Manso tornou-se um símbolo de coletividade e de resistência.

No terceiro capítulo é tecido pelas tramas do Jogo Propositor 3 - Rede Coletiva, o qual foi inspirado na “Rede de Elástico” (1974), de Lygia Clark. A professora-performer Naira Ciotti relata a sua experiência com as proposições de Lygia Clark, cujo olhar inspirou este trabalho de uma forma geral.

Enquanto escrevia a dissertação, encontrei no livro “Domingos da Criação: uma coleção do experimental em arte e educação”, de Jessica Gogan e Frederico Moraes, uma experiência que uniu Educação e Arte através do experimental e da livre criação individual e coletiva. Além dos Domingos da Criação, as proposições do coletivo Opavivará! conectaram-se a pesquisas realizadas por mim sobre redes, socialização, partilha e dispositivos de experiências coletivas.

Conheci o coletivo Opavivará! a partir da proposição “Rede Social” (2018) durante exposição no CCBB-SP sobre redes de dormir intitulada “Vaivém”. Tive a oportunidade de visitar essa exposição com alguns estudantes do 6º ano, e essa visita foi um ponto inicial para começar a construir o Jogo Propositor 3. Durante a construção da Rede Coletiva com elásticos de roupa coloridos, ocorreram momentos importantes de reflexão, pois, para a construção da rede, foi necessária a

participação de todos ao mesmo tempo, o que fez com que estudantes de outros 6^{os} anos se ligassem ao projeto.

A partir da Rede Coletiva, surgiram quatro Ações Coletivas. Estas ações foram iniciadas por dois estudantes, que chamarei de dupla amarela, pois, assim como a flor Silva Manso, eles conseguiram, a partir das ações, ampliar o brincar e fortalecer a relação entre os estudantes e destes com o espaço escolar, que é um espaço coletivo. Todos os jogos foram vivenciados nos intervalos, porém a Rede Coletiva foi vivenciada nos intervalos durante meses, se tornado não apenas pertencente aos estudantes que a criaram, mas de toda unidade escolar.

As linhas que compõem o último capítulo entrelaçam experiência em novos lugares, Ações Coletivas e o Jogo Propositor 4, que é inspirado na proposição “Corpo Coletivo” (1970), de Lygia Clark. Os fios que tecem a pesquisa nos levaram à criação do PCA (Projeto Coletivo Artístico) e à realização de uma pequena exposição na unidade escolar, que reuniu todo o trajeto da pesquisa, dando-nos um novo olhar sobre a nossa trama.

O projeto iniciou pequeno, com apenas uma turma, o 6^o ano A, mas se expandiu para toda a escola a partir da Rede Coletiva. Os processos criativos coletivos que ocorreram em pequenos e grandes grupos, os exercícios de liberdade durante as vivências com os Jogos Propositores e a criação das Ações Coletivas fizeram com que os estudantes se tornassem mais atuantes dentro do espaço escolar e tomassem consciência de que a escola é uma trama coletiva, onde cada fio importa.

A pesquisa fez com que eu me reconectasse com o meu ser professora e com o próprio espaço escolar. Nesse trajeto, aprendi a ouvir mais os estudantes e a refletir sobre cada processo. Como diz Paulo Freire, a “experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada” (FREIRE, 2014, p. 27). Portanto, a experiência que vivi e que apresento nesta dissertação não pode ser exportada, mas, ao compartilhar o processo, esta pode ser reinventada em novas experiências coletivas e gerar mais redes de parcerias. Convido você, então, a percorrer o caminho desta dissertação entre imagens e relatos junto comigo.



Fig.1 Resignificar,2017
Mayara Fiorito Faraco
Costura em tela com fita de
cetim 50x60cm

Cap. 1 Linhas Iniciais

Iniciar um percurso investigatório é sempre um desafio ao desconhecido. As aventuras e desventuras perpassam e marcam o corpo que como feridas vão secando e recriando a pele da carne da existência. (ARAUJO 2007, p.8)

O movimento inicial até a academia foi para me compreender como educadora, revisitar, refletir sobre minhas práticas e traçar ações na nova realidade que estava inserida: uma escola pública municipal na zona norte da cidade de São Paulo. Para analisar meu percurso, volto à minha infância e aos caminhos que me levaram à arte-educação.

Desde pequena, dizia a todos que seria professora quando crescesse, e a minha primeira professora de Arte, no final do Ensino Fundamental I, me fez prometer que jamais lecionaria essa disciplina, pois eu iria sofrer se esta fosse minha escolha. Sem entender bem o que ela havia falado, prometi que não seguiria este caminho, porém a Arte já fazia parte de minha infância fora da escola, os trabalhos manuais eram parte do meu cotidiano, principalmente quando estava com minhas avós.

Minha avó paterna ama flores e tem uma linda e grande roseira, da qual cuida há mais de trinta anos. Ela adorava pintar

delicados quadros com tinta a óleo, e seus temas favoritos eram flores e paisagens. Essas pinturas transformaram minha casa em uma grande galeria, e meu primeiro quadro foi pintado juntamente com a minha vó. Atualmente, ela não pinta mais por conta de alguns problemas na visão, mas ainda conversamos sobre Arte e sobre suas diversas flores, das quais observamos seus detalhes, geralmente nas manhãs de domingo.

Já minha avó materna era costureira, e encantava-me brincar entre as milhares possibilidades de materiais de costura dela, principalmente com os tecidos e as fitas. Pedi a ela que me ensinasse a costurar, e minha querida vó disse que iria passar tudo que sabia quando eu fosse um pouco maior, mas, infelizmente, não deu tempo. O pouco tempo de convívio que tive com ela foi intenso e muito importante em minha formação, principalmente no meu fazer artístico, pois os tecidos, as fitas e linhas estão presentes em minhas produções.

Nas férias, eu passava alguns dias na casa da minha “vó de coração”, que também amava Arte. Ela lidava com diversos tipos de materiais, e o processo de criação era fluido. Juntas, construíamos diversas possibilidades artísticas.

Na sétima série do Ensino Fundamental II, mudei de uma pequena escola de bairro para uma unidade de ensino da instituição internacional Legião da Boa Vontade (LBV) e foi neste ano que decidi que a Arte seria parte fundamental em minha vida, graças a uma professora de Filosofia que nos levou para uma visita guiada à Bienal de Arte em São Paulo. Com essa visita à Bienal, quebrei a promessa que havia feito à minha primeira professora de Arte, pois aquele espaço invadiu meu olhar, e o meu corpo inteiro foi imerso nas possibilidades criadoras da arte contemporânea.

Ao longo de minha trajetória na Educação como professora de Arte, que já somam oito anos, o Trio Ruptura (Hélio Oiticica, Lygia Pape e Lygia Clark) foi fundamental em minha trajetória como professora e pesquisadora. A imagem do primeiro “Parangolé” (1964) de Hélio Oiticica, durante a graduação, impulsionou o projeto “Parangolé de Hélio Oiticica: O êxtase da cultura popular na prática”, no qual o termo coletivo se fez presente em todo o trajeto dessa pesquisa. Na pós-graduação lato- sensu, a imagem do “Divisor”, de Lygia Pape, disparou uma pesquisa intitulada “Lygia Pape: Expandindo espaços na arte e na educação”, por meio da qual,

a partir de três proposições participativas de 1968 da artista, encontrei novas experiências dentro do espaço escolar.

As duas pesquisas foram desenvolvidas na instituição LBV (Legião da Boa Vontade), onde estudei e trabalhei como educadora por cinco anos. As proposições fortificavam as relações coletivas entre os estudantes e destes comigo, além de gerar e potencializar novos projetos. As aulas eram coletivas e fluidas, como nas experiências com minha “avó de coração”, em uma grande troca de conhecimento a partir de construção de experiências artísticas. Como diz Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1966 p.24).

Atualmente, concursada na prefeitura de São Paulo capital, atuo como professora de Arte na EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões. A minha maior inquietação como educadora nesta unidade escolar foi notar uma grande dificuldade de os estudantes trabalharem em conjunto e pensarem em um fazer coletivo. Em reuniões que ocorrem semanalmente com o corpo docente da unidade escolar, foi discutida a hipótese de que a dificuldade de trabalhar o coletivo seria uma das questões

geradoras de conflitos entre os educandos, principalmente nos momentos dos intervalos.

Os alunos do sexto ano foram escolhidos como grupo de pesquisa. Por estar em um período de transição, a passagem do Fundamental I para o Fundamental II, segundo o corpo docente, é a faixa etária na qual são apresentadas as maiores dificuldades de trabalhar o coletivo nesta unidade escolar. Em busca de caminhos para trabalhar experiências e criações coletivas dentro desse espaço e com esses estudantes, uma imagem me capturou: a proposição de Lygia Clark (1920 BH -1988 RJ) intitulada “Cabeça Coletiva”, de 1975, que podemos ver na figura 2 na página a seguir.

Essa proposição foi construída e vivenciada pela artista e pelos estudantes da Sorbonne que frequentavam seu curso sobre o corpo e o espaço. Através do livro “Relâmpagos com Claror: Lygia Clark e Hélio Oiticica vida como arte”, de Beatriz Scigliano Carneiro, professora e pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), descobri que Lygia Clark atuou como professora na educação formal em dois momentos. O primeiro momento foi no Rio de Janeiro, e, de acordo com a autora, em “março de 1960, Lygia foi

nomeada professora de artes no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Instituto Benjamin Constant” (CARNEIRO, 2004, p. 83).

Lecionou no instituto por volta de um ano e, em outubro de 1960, levou a produção de seus pequenos estudantes “para o I Salão Carioca de Arte Infantil” (CARNEIRO, 2004, p. 82-83). Em uma entrevista durante a exposição, Lygia Clark declara: “Arte não se ensina, o professor é apenas um catalizador, que não impõe o que a criança deve fazer, mas cria com ela...” (CLARK 1960 apud MILLIET,1992, p.157).

O segundo momento de seu contato com a educação, foi quando ministrou um curso sobre comunicação gestual intitulado “O corpo e o espaço” (SILVA,2008 p35) entre o período de outubro de 1972 até seu retorno ao Brasil, em julho de 1976, em uma das universidades mais antigas da Europa, a Universidade de Paris - Sorbonne.

A proposição “Cabeça Coletiva”, de 1975, foi realizada neste contexto, e, ao longo desses quatro anos, Lygia criou junto com os estudantes da Sorbonne proposições coletivas



Fig. 2 Cabeça Coletiva, 1975. Lygia Clark e estudantes da Sorbonne. Fonte: imagem fornecida pela Associação Lygia Clark

que envolviam o corpo, o espaço e diferentes materiais do cotidiano.

Nesse segundo período, encontrei pontos semelhantes com a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, pois, segundo Beatriz Carneiro (2004, p.122), a estrutura do prédio que sediava o novo curso de Arte da Sorbonne naquele período estava em situação precária e as salas de aula ficavam lotadas, chegando a comportar até 70 alunos, mesmo Lygia acreditando que o número ideal seria de apenas 25 alunos por aula.

Instigada com essa pesquisa inicial, decidi viajar até o Rio de Janeiro para visitar a Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, sediada na casa de um de seus filhos, Álvaro Clark. Nessa visita, duas proposições deste período na Sorbonne, “Rede de Elástico” (1974) e “Corpo Coletivo” (1970), conectaram-se à pesquisa que iniciava. Nesta busca por Lygia Clark, sem ao menos perceber, eu também estava me pesquisando e me redescobrando como professora-artista-pesquisadora.

“É na dor do outro que posso reconhecer a minha própria dor, é no azul do outro que posso reconhecer meus próprios azuis, é na dúvida do outro que reconheço minhas próprias dúvidas.” (ARAUJO, 2007, p.36)

Nessa viagem, ao analisar o texto “A criança”, de Lygia Clark, cedido pela Associação e no qual a artista escreve que o “tema ‘o dentro e o fora’ sempre me apaixonou sendo o tema de toda a minha pesquisa”, comecei a me indagar qual seria o tema central que percorre minha pesquisa. Analisei que a linha que tece a minha pesquisa como professora-artista-pesquisadora não é a Lygia Clark. O que, de fato, me inspira é a busca por experiências coletivas dentro do espaço escolar. Portanto, o primeiro passo, depois dessa viagem, foi voltar o olhar para a EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões e, junto com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II, refletir sobre o coletivo que transita nas arquiteturas e dinâmicas deste espaço.



Fig. 3 Arte Postal realizada por uma estudante do 6ºanoA e por uma estudante de Buenos Aires- 2019. Fonte: Arquivo pessoal

1.1 O que tece a nossa escola?

Se a linha que tece a trajetória como professora-artista-pesquisadora é a busca pelo coletivo, o que tece a escola EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões? A partir de três diálogos com os estudantes do sexto ano (6ºA), surgiram reflexões que teceram um novo olhar para este espaço.

O primeiro diálogo surgiu em um passeio pedagógico no início do ano letivo. A proposta do corpo docente foi caminhar com os estudantes dos sextos anos (120 estudantes aproximadamente) até o Horto Florestal e conhecer o Museu Florestal Octavio Vecchi, também conhecido como Museu da Madeira. O trajeto até o Horto Florestal durou por volta de uma hora, e, para chegar ao nosso destino, pegamos alguns atalhos conhecidos por alguns professores e pela maioria dos estudantes que moram na região.

Francesco Careri, arquiteto e professor de estudos urbanos em Roma, vê “o caminhar como uma forma de arte, como uma prática estética” (JACQUES in CARERI, 2013, p.1). Para alguns estudantes e para mim que não conhecia o caminho, foi como uma “*dérive*, uma atividade lúdica coletiva” (CARERI, 2013, p.83). Durante a caminhada por esses novos espaços fora da sala de aula, entre ruas, avenidas, vielas,

córregos e atalhos em meio à natureza, conversava com uma estudante sobre o próprio caminhar, e, no meio do diálogo, esta me perguntou: “Pro (*sic*), por que não trabalhamos o coletivo? Eu sei que é difícil trabalhar em grupo, mas seria legal todo mundo junto, onde todos podem criar uma obra só”.



Fig. 4: Registro da caminhada até o Horto Florestal (Fonte: Arquivo pessoal).

A pergunta da estudante vai ao encontro das inquietações da unidade escolar, pois o corpo docente discute, em reuniões semanais, sobre as dificuldades de os estudantes trabalharem coletivamente. Porém, nesta caminhada, mesmo com um grande número de alunos, essas dificuldades não

estavam presentes, a relação entre os estudantes e destes com os professores desenvolveu-se de forma horizontal, um auxiliava o outro nos desafios físicos daquele caminho.

O diálogo e a própria vivência do caminhar fizeram-me pensar sobre como o espaço interfere nas relações e nas experiências coletivas. De acordo com a professora-artista e pesquisadora Marina Marcondes Machado, na visão fenomenológica do filósofo francês Merleau-Ponty, a relação da criança com o mundo ao seu redor é um dos pontos fundamentais de sua formação, pois a criança reage ao meio social e cultural no qual está imersa. Se a criança reage ao ambiente em que está inserida, a arquitetura escolar e o processo de escolarização também interferem nas relações e nos corpos dos que transitam neste ambiente, que é, por si só, um espaço coletivo.

O segundo diálogo é atravessado por este corpo escolarizado e pelo ambiente rígido da sala de aula, composta por volta de trinta e cinco cadeiras e carteiras enfileiradas, que limitam os movimentos pelo espaço. Entrando em uma sala de aula do 6º ano A, alguns dias depois da caminhada até o Horto Florestal, escutei uma estudante comentar com uma colega

que não aguentava mais ficar sentada. Ao ouvir essa fala, modifiquei o início da aula, propondo que todos se levantassem para fazer alongamentos, e criamos juntos alguns pequenos movimentos gestuais.

Por outro lado, uma outra estudante disse que o ato de se movimentar no início da aula foi uma “perda de tempo”, e, ao questioná-la o porquê dessa visão, sua resposta foi que, “apenas se movimentando, não iriam aprender”. Indaguei a turma se o corpo também não era uma forma de arte e de conhecimento, pois “o conhecimento se realiza na experiência” (ARAUJO,2007 p.40).

A turma e a própria estudante não se pronunciaram nesse momento, mas, na sequência, em um processo de pesquisa de abstração a partir de um desenho figurativo, alguns estudantes escolheram desenhar o corpo como principal elemento. Um educando desenhou um menino com uma cabeça formada por várias linhas e, dentro dela, escreveu: “Seja Livre!”, como vemos na figura 5, na página a seguir.

Segundo o argentino Levin (2000), a palavra corpo tem várias origens. Em “sânscrito (garbhas) significa embrião, em grego (Karpós) fruto, semente, envoltura e em latim (corpus)



Fig. 5 Desenho de um estudante do sexto ano- 2019 Desenho com canetinha e lápis de cor sobre sulfite e vegetal. (Fonte: Arquivo Pessoal)

significa tecido de membros, envoltura da alma e embrião de espírito”. O pensamento cartesiano está próximo da origem em latim, que vê o corpo apenas sendo o receptáculo do ser pensante, a “dúvida cartesiana nega a experiência humana enquanto experiência sensível e encarnada no corpo” (MAHFOUD, 2008 p. 53). Essa linha de pensamento ainda percorre o imaginário coletivo atual e também está presente dentro do ambiente escolar.

A fenomenologia rompe com a dicotomia corpo e alma, unindo assim corpo e mente. Merleau-Ponty define o corpo como conexão do ser no mundo do qual é um entrelaçado de visão e de movimento. “A corporalidade é uma noção central para compreender e realizar uma fenomenologia das relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo [...]” (MACHADO, 2010. p. 35).

O corpo, segundo a fenomenologia, é mais uma parte fundamental para essa relação com o outro, com o espaço, com o mundo ao seu redor e consigo mesmo, ou seja, com o coletivo. Dentro do espaço escolar, essas relações podem desenvolver-se de diversas formas e olhares, mas o que prevalece são corpos presos na rigidez do sistema. O diálogo

é um dos caminhos para o começo do exercício de liberdade e construção de uma experiência coletiva.

Diálogo que só pode ser efetivado quando buscamos desarmar a lógica de guerra interna na escola que coloca, por exemplo, professores contra alunos e vice-versa. Para esse diálogo se estabelecer é preciso que mudemos o olhar em relação ao “corpo discente”, parando de vê-lo como corpo, como massa amorfa, e nos aproximando de cada pessoa de forma a respeitar sua subjetividade.” (ARAUJO in ANDRÉ, 2018, p. 93)

A guerra interna que coloca professores contra estudantes também coloca professores contra professores, dificultando, assim, o trabalho coletivo na unidade escolar e o desenvolvimento de um projeto que pense a escola como um todo. Sem o diálogo e o trabalho coletivo, acaba-se diminuindo a autonomia dos estudantes e dos próprios docentes.

No terceiro diálogo, as reflexões e os próprios diálogos se ampliaram a partir de um convite realizado por duas professoras da Argentina, uma de Buenos Aires e uma de Castelar, para participar do projeto de Arte Postal, gerenciado por elas, intitulado “Proyecto Multiregional de Intercambio Artístico”. Este projeto, realizado há três anos, consiste na

troca de artes postais entre escolas públicas da América Latina; as trocas acontecem entre Brasil, Argentina e México.

A proposta das educadoras argentinas é: Cada escola tem a liberdade de escolher o tema e a técnica, e, depois de um mês, trocamos os postais. Assim que receber os postais, além de discutir o tema dos postais em sala de aula, estes também devem receber interferências, mesclando as poéticas dos estudantes. Depois dessa interferência, os postais retornam ao local de origem.

Nessa pesquisa não me aprofundarei na história e nas questões acerca da Arte Postal, porém trago aqui um relato de uma estudante que, com suas palavras, explica o que é Arte Postal e como foi sua experiência.

“A arte postal é uma arte tipo uma carta, muito usada na ditadura no Brasil para expressar o que realmente estava acontecendo aqui com outros artistas. Essa arte só foi revelada para outras pessoas, além de artistas, quando acabou a ditadura e assim ficou conhecida por todo o mundo. A minha experiência foi legal e divertida. A gente fez uma arte e um selo e nós enviamos para a Argentina.” (Anexo C - Relato 17 estudante do 6ºA)

O enfoque do estudo é a reflexão acerca do espaço escolar, pois a turma do sexto ano A decidiu democraticamente que o tema seria a própria escola. Os estudantes estavam curiosos para saber como é a escola da Argentina. Por esse motivo, cada educando fez uma pergunta aos estudantes argentinos sobre o tema, comparando os dois universos.

Depois de escolher o tema, o primeiro passo foi observar a escola através de visores feitos com papel celofane colorido e papelão, os quais haviam sido confeccionados por estudantes dos nonos anos para outra proposta na semana anterior. Com os visores na mão, na sala de aula e no pátio, os estudantes desenharam objetos, locais e pessoas ao seu redor, como vemos na figura 6 na página a seguir.

Além do desenho, alguns estudantes desenharam o próprio visor e, dentro dele, escreveram palavras que guiariam seus postais e toda a pesquisa, como Liberdade e Respeito. Depois desse olhar para o espaço através dos coloridos visores, em uma roda de conversa, conversamos sobre a escola ser um espaço coletivo.

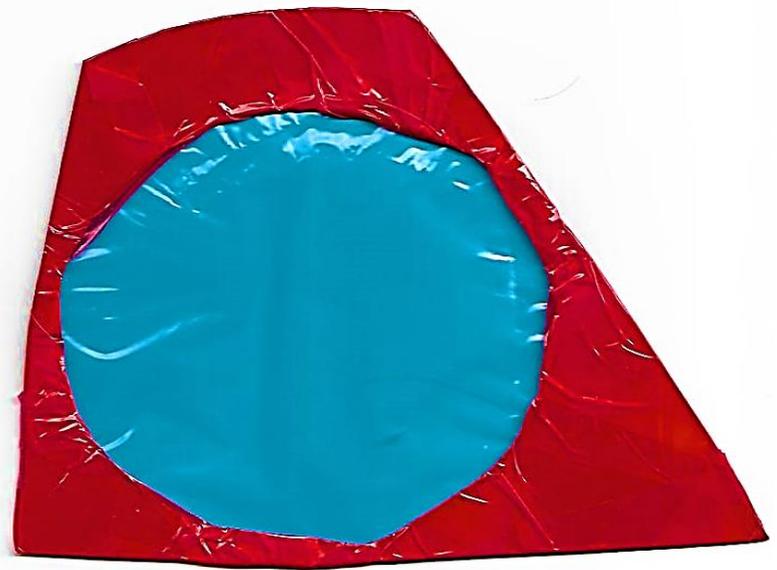
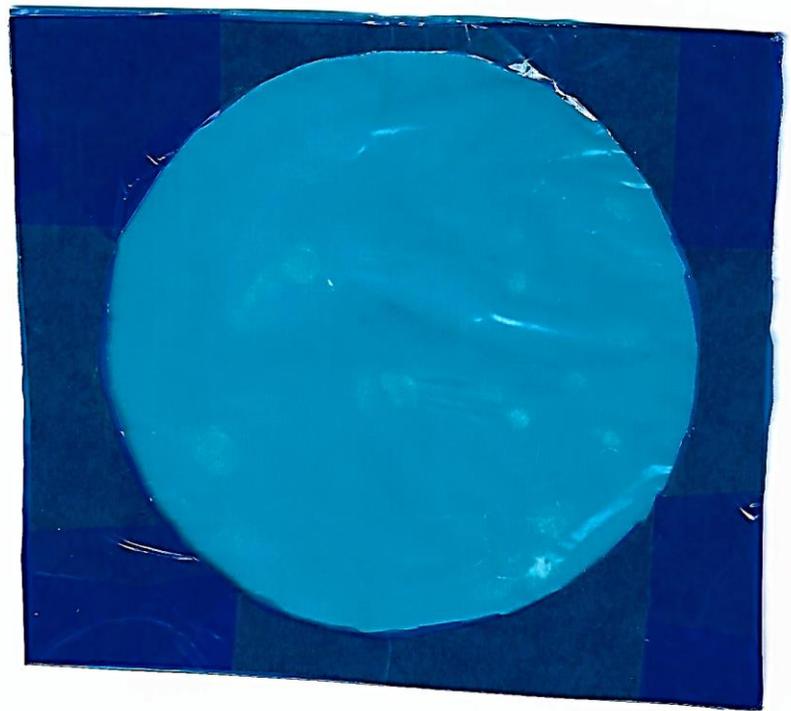


Fig.6 Desenho de um estudante a partir do visor azul e Visores feitos de papel celofane sobra de papelão e durex colorido. (Fonte: Arquivo pessoal)

A proposta para o postal foi tecer com barbantes, em uma tela maleável de plástico, muito utilizada em varandas e facilmente encontrada em lojas de material de construção, a sua trama, retratando o mesmo entrelaçar da grade que divide as duas quadras da unidade escolar e o pátio. A partir dessa trama, cada educando teceu seu olhar do espaço escolar. Alguns educandos teceram palavras que acreditam ser importante na escola, como respeito, paz e amor. Já outros estudantes criaram, a partir do abstrato, suas poéticas, como vemos na figura 7 na página a seguir.

Esse postal foi feito por um educando com deficiência motora.¹ Uma educadora, alguns dias da semana, auxiliou-o durante as aulas, mas, para tecer na pequena rede, o estudante disse que não precisava de ajuda. Levantou-se e apoiou a rede sobre a mesa; com uma das mãos segurava a

¹ Este estudante do 6º.ano A tem em seu laudo Paralisia Cerebral Hemiplegia, que afeta a coordenação motora de parte de seu corpo, principalmente a coordenação motora fina. Também apresenta tremor significativo nos membros superiores. A paralisia não afetou seu cognitivo. O estudante participou de todo o processo ativamente e, mesmo tendo ao seu lado, em alguns dias, uma professora auxiliar, quis realizar a maioria das proposições sozinho, vendo a auxiliar como uma parceira, e não como ajudante. Nas outras disciplinas, por não conseguir escrever, dependia da auxiliar e de colegas. Nas aulas de Arte, ele tinha grande autonomia, pois

rede e a linha; e com a outra mão levava as linhas para percorrer diversos caminhos. Durante essa performance, as linhas movimentavam-se juntamente com o corpo dele.

Ao finalizar, pediu ajuda para fazer o primeiro nó, mas, assim que aprendeu, fez os outros nós sozinho para segurar as linhas nas redes e ainda ajudou seus colegas de sala a fazer os nós. Segundo o educando, a atividade de tecer foi muito prazerosa. Por conta disso, ele me pediu para tecer mais duas telas, assim seu trabalho foi composto por estas três redes. Os personagens sobre a tela e a pintura colorida em cada vão são o resultado da interferência de um estudante da Argentina no Postal.

Já a Arte Postal que abre este subcapítulo, figura 3, o estudante criou com a tela uma capa de caderno de arte,

conseguiu realizar tudo que se propunha a seu tempo. Sempre estava com um sorriso imenso no rosto, vivenciou todo o processo de forma intensa, era dedicado e persistente. Mesmo com dificuldades para andar, foi um dos poucos estudantes que não reclamou em nenhum minuto da caminhada até o Horto Florestal. Quero deixar claro que a deficiência motora não o define, mas é importante ver como o estudante superou suas dificuldades e explorou sua corporalidade ao longo do projeto. Por isso este estudante aparece em alguns momentos da dissertação.



Fig.7 Fotografia do pátio da unidade escolar EMEF Prof. Osvaldo Quirino Simões (Fonte: Arquivo pessoal)

colando apenas um dos lados da rede; o outro abre-se para realizar o desenho. Acima desta abertura, a estudante escreveu “Desenhe aqui”. A partir disso, o(a) estudante da Argentina explorou, através de cores e linhas, todo o espaço em branco deixado pela educanda do sexto ano e escreveu: “Que pasa (acontece/passa) com la trama??? Personas unidas por uma red de Arte”.

Ler os diálogos dos estudantes no verso do postal nos permitiu discutir qual é a trama da nossa escola e que linhas podemos tecer nela em busca de experiências coletivas dentro desse espaço. Um ponto importante para a leitura dos diálogos nos postais é a temporalidade, visto que foram realizados no começo do ano letivo, e a passagem do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II provoca algumas transformações no cotidiano dos estudantes.

A primeira mudança são as trocas de aulas onde cada disciplina passa a ser ministrada por um(a) professor(a) da área em questão. Por isso, vemos que alguns estudantes escrevem em seus postais que há muitos professores em sua escola e perguntam como vemos a seguir: “Como são as salas

de aula? E têm bastantes professores?” (Anexo A - Arte postal 11).

“Na minha escola tem sinal de aula em aula [...]” (Anexo A - Arte postal 1). Com a troca de professores, o sinal sempre esteve presente na escola, porém, no Fundamental II, ele se torna parte da rotina destes estudantes, uma rotina mais acelerada com aulas com duração de quarenta e cinco minutos cada. No ano dessa pesquisa, houve uma intensificação nas ações para disciplinar os estudantes do sexto ano, pois, nos anos anteriores, a cada troca de professores, estavam ocorrendo alguns conflitos entre os estudantes.

A disciplina é uma preocupação central da gestão e da maioria do corpo docente, não apenas nessa fase de transição, mas enraizada em toda a escola. Essa preocupação também é apresentada por duas estudantes em seus postais. Como podemos ver a seguir: “E na sua escola [...] Eles obedecem?” (Anexo A - Arte postal 7). “Como vocês fazem para lidar com esses tipos de alunos mal-educados?” (Anexo A -Arte postal 4).

Segundo Foucault, em seu livro “Vigiar e punir”, de 1987, no capítulo intitulado “Corpos Dóceis”, o poder de disciplinar está intimamente ligado com a vigilância hierarquizada, na qual os próprios estudantes se vigiam mutuamente. Da mesma forma ocorre nesta unidade escolar, onde alguns estudantes imitam as formas e ações dos professores que querem controlar ao máximo os movimentos dos estudantes e o som do ambiente, “pois funciona permanentemente e em grande parte em silêncio” (FOUCAULT, 1987, p. 202).

O controle do silêncio e dos movimentos é facilitado pelas carteiras enfileiradas, pois a “disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1987, p. 168) e prioriza o trabalho individual. Os estudantes têm facilidade com trabalhos individuais ou em dupla, mas apresentam dificuldade de trabalhar de forma coletiva ou de pensar no coletivo que ocupa aquele espaço.

Além dessa vigilância múltipla, a própria arquitetura do espaço e os objetos de controle fazem parte do cotidiano e da dinâmica escolar, como escreve um estudante, que diz: “Minha escola tem câmeras de segurança” (Anexo A - Arte postal 3). As

câmeras ficam nos corredores, mas muitos estudantes acreditam que também estão escondidas nas salas de aulas.

Esse controle e a vigilância dos gestos, dos movimentos e dos sons limitam a liberdade e a autonomia dos estudantes. Porém, como nos alerta Paulo Freire, “a autoridade é uma invenção da liberdade [...], porque sem limites a liberdade não pode existir, ela se perde” (FREIRE, 2014, p. 34). É a partir do equilíbrio entre liberdade e autoridade, sem autoritarismo, que se desenvolve a autonomia, uma vez que “a conquista da autonomia depende da liberdade, e o exercício da liberdade demanda a autonomia. Assim, liberdade e autonomia se implicam, mutuamente, em um processo de construção e reconstrução permanente” (PETRONI e SOUZA, 2010 p. 359).

Portanto, ser livre é “ter compromisso, responsabilidade e consciência de seu papel no mundo” (PETRONI e SOUZA, 2010 p. 327), uma consciência do coletivo que está à sua volta e do qual fazemos parte. Uma estudante relacionou liberdade, respeito e escola quando olhou a escola a partir do visor, como vemos a seguir: “Liberdade: Eu me sinto liberta quando estou na Educação Física, na sala de leitura, artes e no recreio.

Respeito: Eu me sinto respeitada quando estou nos mesmos lugares” (Anexo C - Relato 8).

A autonomia e o exercício da liberdade são partes fundamentais de uma experiência e de criação coletiva. Um dos momentos em que os estudantes vivem diariamente uma experiência coletiva de forma ampliada é o intervalo. Em dois postais, alguns estudantes também escreveram sobre esse momento e perguntaram para os estudantes argentinos como é o recreio deles: “Eu queria fazer uma pergunta: Lá na escola da argentina tem recreio?” (Anexo A - Arte postal 5). “Aqui nós temos um cantinho da leitura na hora do intervalo, mas não é a sala de leitura. Nosso intervalo é às 10:00. E como é o de vocês?” (Anexo A - Arte postal 3).

Na unidade de ensino em questão, são dois intervalos em cada período, e vamos analisar nesta pesquisa os dois intervalos da manhã. A fenomenologia como metodologia de pesquisa me ensinou que o “educador precisa desenvolver sua capacidade para observação e para a conversa com a criança [...]” (MACHADO, 2010 p.84) e ao observar crianças brincando “o adulto precisa ampliar sua capacidade para suportar o caos(aparente) [...]” (MACHADO, 2010 p.102)

Observei os intervalos ao longo da pesquisa e trago aqui algumas anotações dessa experiência em meio as crianças no início do ano letivo.

1.1.1 Um dia no intervalo entre as crianças

O primeiro intervalo é direcionado às crianças dos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I. No primeiro dia que observei o intervalo, algumas crianças gritaram “Liberdade!” e correram para o pátio assim que tocou o sinal. Porém, a arquitetura do pátio, um corredor com diversos pilares, dificulta as brincadeiras e os movimentos dos corpos.

Poucas crianças frequentam, neste momento, o Cantinho da Leitura que o estudante mencionou no postal. Em cada ponta desse pátio-corredor, alguns estudantes levam bola de futebol para brincar. A maioria corre entre os diversos pilares, como um *happening* em que os movimentos das crianças criam imagens de uma pintura abstrata em que cada uma seria uma linha ou um ponto percorrendo uma grande tela.

Porém, os movimentos não ensaiados realizados por mais de trezentas crianças em um espaço pequeno e entre os pilares ocasionam, muitas vezes, encontros não esperados entre as crianças ou destas com o espaço, machucando-as. Os que se machucam são levados para um grande banco em frente à sala da direção, a maioria com um gelo no local da batida.

Vejo que uma das quadras está disponível quase todos os dias neste período do intervalo, mas as crianças são impedidas de ir para aquele amplo espaço, pois há apenas duas inspetoras responsáveis por elas neste momento. Como depois da quadra tem um pequeno terreno sem uso e com diversos buracos, as inspetoras preferem o apertado pátio. Uma fica na porta que divide o pátio e o parquinho, que as crianças também não podem usufruir pois alguns brinquedos estão quebrados e o mato alto invade os brinquedos que restam, e a outra inspetora controla se alguém entra com comida no pátio, orientando os estudantes a se alimentarem no refeitório. As duas inspetoras pediram a minha ajuda para repensar esse espaço junto com elas e mostraram-se abertas a mudanças.

Em determinado dia, observei que uma brincadeira transitava entre aquele corredor-pátio. De acordo com a explicação de um estudante, a brincadeira ocorre desta forma: um grupo de crianças escolhe um colega para eles correrem atrás dele e bater, o que é escolhido muitas vezes não faz parte do grupo. Ao tentar falar com o grupo sobre a brincadeira, o sinal toca, anunciando que o intervalo chegou ao fim. Todos os estudantes correm para um dos cantos do pátio para esperar a professora titular da sala buscá-los, de modo que eles possam ir juntos para a sala de aula. Neste momento de espera, muitas brigas acontecem, e diversas crianças voltam para a sala de aula sem a felicidade inicial.

O segundo intervalo pertence aos sextos e nonos anos do Ensino Fundamental II. Nesse intervalo, os estudantes podem utilizar a quadra e geralmente jogam futebol. Os sextos anos, acostumados com a correria e com o pouco espaço do intervalo do Ensino Fundamental I, deparam-se com um espaço amplo, podendo transitar entre as quadras e o pátio. Alguns desejam brincar, porém dizem que se sentem constrangidos por conta dos estudantes dos nonos anos, que compartilham este momento com eles e veem o brincar como algo de criança.

Como as inspetoras estavam abertas a mudanças, conversamos com a gestão escolar, que também participa desse momento, e com outras professoras, que aceitaram o desafio de transformar os intervalos das aulas em momentos mais lúdicos e com exercícios de liberdade e coletividade. Criamos o projeto “Intervalo Lúdico”, que transformou a dinâmica desses intervalos. Por meio dele, ampliamos o espaço utilizando uma das quadras e a cada dia convidávamos os educandos a realizar novas brincadeiras, e as crianças criaram poéticas com materiais simples, como vemos na figura 9 uma criança pintando o chão com giz.

Nesta pesquisa, não nos aprofundaremos no projeto “Intervalo Lúdico”, porém as experiências coletivas dos sextos anos através dos jogos propositores se conectaram fortemente aos momentos dos intervalos do Ensino Fundamental I, como veremos nos capítulos a seguir.

Fig.8 Pilares- Fotografia de um momento do intervalo fundamental I. (Fonte: Arquivo Pessoal)





Fig.9 Criança, chão e giz Fonte: Arquivo Pessoal

1.2 Jogo Propositor 1: Caixa Mágica Coletiva

O que é um jogo propositor? O “termo “proposição”, podemos atribuí-lo à artista brasileira Lygia Clark (1920-1988), a qual concebia o artista como um propositor ou um canalizador de experiências.” (RAQUEL, 2019, p.135), como vemos no seu livro-obra de 1964, no qual define três pontos essenciais de um propositor: o diálogo, a ação e o agora.

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora. (CLARK Livro-Obra -1964)

Esses três elementos também estão presentes no jogo. Hélio Oiticica, amigo de Lygia Clark, define o jogo como obra de arte e acrescenta mais um elemento: a liberdade. A liberdade de participação, “o sentido do jogo como participação; ou seja, a proposta livre do jogo em lugar de estruturas-obras para que sejam participadas. Aqui o jogo, tal como é, é a obra: nem mais, nem menos” (OITICICA, setembro 1966, *in* Catálogo da Pinacoteca, p.173).

O jogo propositor também tem relação com a performance, porém a performance pode ocorrer apenas com o corpo, sem material nenhum. Já o jogo propositor utiliza diversos materiais, a obra de arte vira experiência e invade o corpo, criando “espaços para o acontecimento” (CIOTTI, 2014, p. 8). Espaços de diálogo, espaços de ação e espaços do agora. Naira trabalha com as proposições de Lygia Clark com seus estudantes de graduação e relata esta experiência em seu livro “O professor-*performer*”, como vemos na citação a seguir:

Lygia Clark vem sendo performatizada em sala de aula desde 1975. Pelo relato dos alunos e também por suas respostas em termos de produção avalio que este tem sido um trabalho positivo. [...] mesmo em condições precárias, é possível trabalhar com artistas sofisticados como Lygia Clark, transformando a sala de aula de um lugar passivo em um lugar complexo e aberto a experimentação. (CIOTTI, 2014, p. 58 e 64)

Naira Ciotti lê as proposições de Lygia Clark como performances e acredita que a “performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade dos indivíduos, tendo uma função pedagógica” (CIOTTI, 2014, p. 63), e que a

“experiência pedagógica não pode ser separada da artística” (CIOTTI, 2014, p. 62).

O objetivo dos jogos propositores nesta pesquisa foi gerar, através de suas potencialidades, experiências, criações e ações coletivas dentro do espaço escolar. Ao longo da pesquisa, quatro jogos propositores tornaram-se performances brincantes coletivas. Neste primeiro capítulo, o jogo propositor 1: Caixa Mágica Coletiva, de minha autoria, se conecta com as reflexões iniciais sobre o espaço escolar e com a pesquisa inicial acerca de Lygia Clark e que teve como ponto de partida a proposição “Bichos”, de 1960.

1.2.1 “Bichos” Lúdicos: linhas ganhando o espaço

A série “Bichos” (1960-1961) nasce no mesmo ano em que Lygia atua como professora no Instituto Benjamin Constant. Da mesma forma que houve transformações a partir dos diálogos entre Lygia Clark e as crianças surdas estudantes da instituição, ocorrem metamorfoses em sua arte. Lygia já tinha elaborado a ideia inicial da série “Bichos” em 1959. Ela

afirma que “foi dobrando uma das divisões deste Contra Relevô e fazendo o mesmo com a divisão correspondente que me deparei com duas peças livres” (CLARK apud CARNEIRO, 2004, p. 76).

O mês de março de 1959 foi marcado pela publicação do Manifesto Neoconcreto, assinado por Amílcar de Castro (1920-2002), Ferreira Gullar (1930-2016), Franz Weissmann (1911-2005), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Reynaldo Jardim (1926-2011) e Theon Spanudis (1915-1986). O manifesto defendia a invenção, a liberdade de experimentação, maior contato com o público, o resgate da subjetividade e a quebra das categorias. Esse pensamento também invade suas aulas, em 1960, com as crianças surdas do Instituto.

No manifesto também se nota a importância dada ao filósofo Merleau-Ponty e à Fenomenologia. Mas Lygia Pape, também integrante do grupo, nos alerta que a leitura dos trabalhos através do olhar fenomenológico, utilizada por Ferreira Gullar, veio após a realização destes e não antes. Pode-se ver essa leitura na Teoria do Não-Objeto, de Ferreira Gullar, publicada em 1960 e na qual o autor aborda a questão fenomenológica.

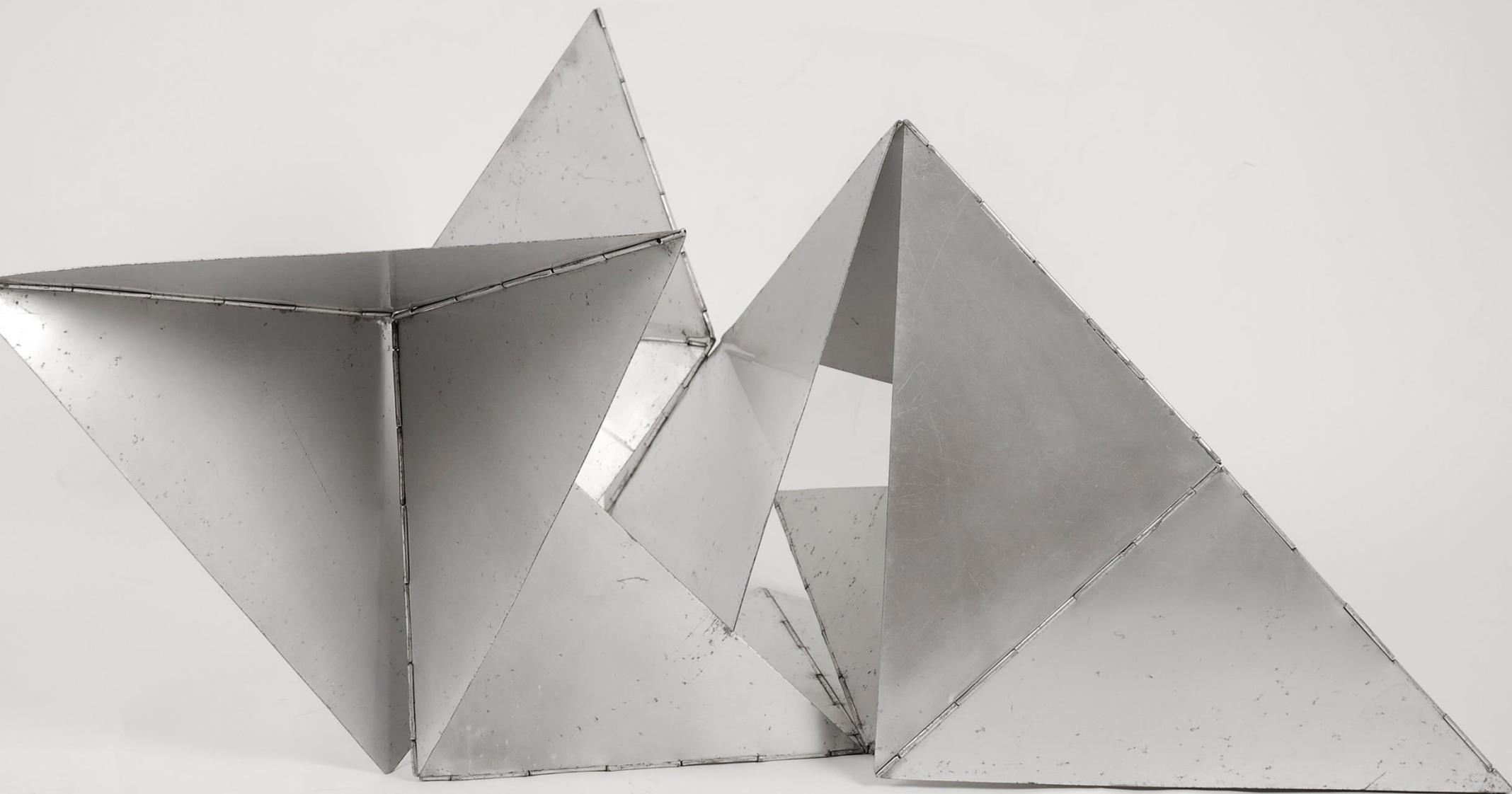


Fig.10 "Bichos" Lygia Clark 1960-1961 Material: Metal e Dobradiça. Fonte: Disponível em <<http://www.ebc.com.br/2012/09/sao-paulo-abre-retrospectiva-com-145-obras-da-artista-plastica-lygia-clark>> último acesso 09/03/2020

O não-objeto não é um antiobjeto, mas um objeto especial em que se pretende realizada a síntese de experiências sensoriais e mentais: um corpo transparente ao conhecimento fenomenológico, integralmente perceptível, que se dá à percepção sem deixar resto. Uma pura aparência. [...] [...] Esse caminho pode estar na criação desses objetos especiais (não-objetos) que realizam fora de toda convenção artística e que reafirmam a arte como formulação primeira do mundo. (GULLAR, 1960, S/N)

Segundo Maria Alice Milliet (1992), Lygia elaborou o “Bicho” em 1959, porém o material para sua ideia foi apenas financiado pela Galeria Boninho em 1960. Com a série “Bichos”, o espectador relaciona-se de maneira lúdica com as formas e as possibilidades que a obra cria, a qual é constituída de placas de alumínio e dobradiças para dar mobilidade às peças. Sendo uma série, o que se diferencia entre os Bichos são: os formatos das placas (arredondados ou retos), as dimensões, os ângulos e as cores (prata e dourada).

Em seu livro obra, editado em 1964 por Luciano Figueiredo e Ana Maria Araújo, a própria Lygia diz que as dobradiças são como uma espinha dorsal e que são um organismo vivo por não haver passividade nele. Assim, quando o participante interage com o “Bicho”, este dará uma

“resposta”, estabelecendo-se, dessa forma, um diálogo entre os dois corpos, o espectador e a obra, como um objeto fenomenológico em que os dois se transformam através da experiência. Esta é uma das razões que podemos considerar para a nomeação desta proposição de “Bichos”.

A autoria da obra, portanto, é compartilhada com todos aqueles que querem participar. Essa interação necessita do corpo do participante. Ainda que sejam as mãos que manipulem a peça, o corpo inteiro dialoga com o *Bicho*, pois, ao resistir a certas posições, o corpo do participante tem que estar em ação.

O “Bicho” assume várias facetas, mas continua sendo o “Bicho”, como os seres humanos que podem modificar-se, adaptar-se, evoluir e aprender, mas continuam sendo seres humanos. Não existe o avesso, quebrando, assim, a dicotomia entre o interno e o externo. A proposição está conectada à vida, ao corpo e ao ser humano, pois nasceu dos desdobramentos da pesquisa de Lygia a partir da “Linha Orgânica”. Essa linha é formada pelo vão, pelo vazio do encontro da tela com a moldura. Lygia denominou-a de “Linha Orgânica” pois

percebeu que esta linha estava na vida, como entre a porta e a parede ou entre dois pisos de madeira no chão.

As possibilidades de posições resultantes do diálogo e do processo parecem infinitas, mas existe um número finito de possibilidades, que poderiam, inclusive, ser calculadas e consideradas um dos “desafios lançados ao espectador: esgotar as formas possíveis”. (CATALANO, 2004, p. 46). Mesmo assim, a obra tem um caráter de imprevisibilidade em que o participante não sabe ao certo quais formatos gerará a partir de sua interação.

Em 1964, Ferreira Gullar publica um artigo na Revista Arquitetura, com o título “Lygia entre o brinquedo e a máquina”, sobre a série “Bichos”. A princípio, criticou a série por esta se relacionar com o figurativo e, em seguida, por achar que alguns participantes estavam confundindo sua obra com um brinquedo ao invés de remeter a algo mais sério. Mas brinquedo também não é coisa séria?

Lygia, no mesmo ano deste artigo, apresenta as proposições “Caminhando” e “Caixa de Fósforo”, por meio das quais declara que se tratavam de um “fazer arte como quem está brincando” (CARNEIRO, 2004, p. 101) e que estava

conectada com o seu “ser fundamental: o da criança” (CARNEIRO, 2004, p. 101). Na “Caminhando”, as palavras “ação” e “agora” guiam essa proposição, feita com uma fita de Moebius e em que Lygia brinca com o caminho que a tesoura percorre pelo papel. Como diz a pesquisadora Beatriz Carneiro, “As crianças levam a sério seus brinquedos que assumem proporções vitais” (CARNEIRO, 2004, p. 102).

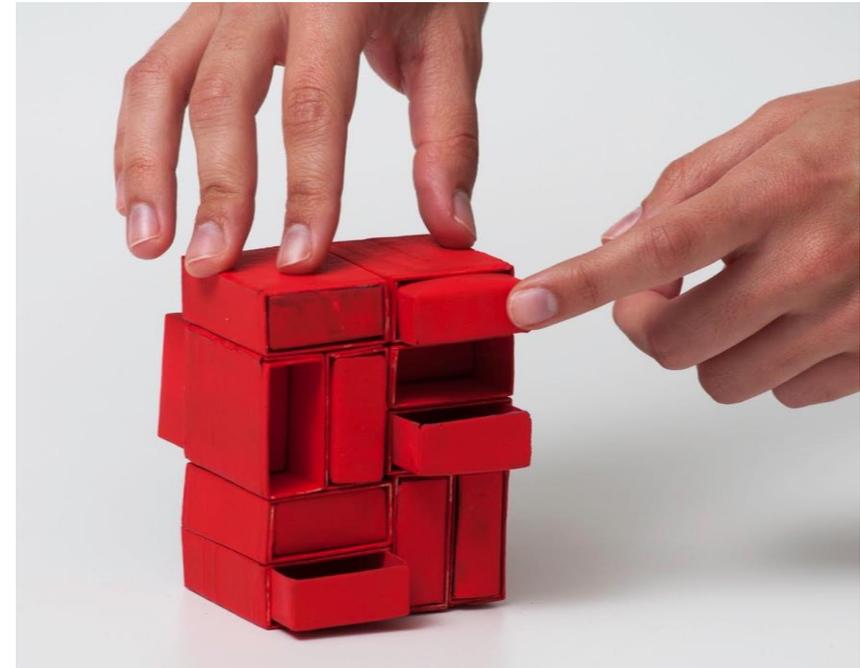


Fig.11: Estrutura Caixa de Fósforo, 1964. Fonte: SescTV< sesc.tv/apresenta-obra-de-lygia-clark-em.htm

Lygia tinha uma doença cardíaca e, naquele mesmo ano, ficou um período em repouso. Durante esse tempo que ficou em casa, decidiu realizar arte com materiais que tinha de forma acessível, “passou a brincar com caixas de fósforo” (CARNEIRO, 2004, p. 95), positivando o ato de brincar e o processo artístico de maneira lúdica.

1.2.2 Vivência do Jogo

Propositor 1

Na viagem ao Rio de Janeiro, em busca de entender as proposições coletivas de Lygia Clark, visitei o Centro de Tradições Nordestinas, e a Caixa Mágica (fig.12) atraiu o meu olhar. A Caixa Mágica é um brinquedo popular em que o brincante tem o desafio de abrir a pequena caixa, a qual nos remete à “Caixa de Fósforo” (1964), de Lygia.

Para desvendar o enigma, é necessário encontrar a “Linha Orgânica”, ou seja, a linha formada pelo espaço. Ao ver o potencial deste objeto lúdico, encomendei uma Caixa Mágica com maiores dimensões, assim a caixa só pode ser aberta

coletivamente, no mínimo em dupla, utilizando o corpo inteiro, unindo assim corpo, mente e olhar. No jogo da Caixa Mágica, o enigma é trabalhar o corpo em seu coletivo e com um olhar atento à linha orgânica.



Fig.12 Caixa Mágica- fechada e aberta. (Fonte: arquivo pessoal)

A experiência com a Caixa Mágica dentro do espaço escolar ocorreu no pátio. Os estudantes sentaram-se em roda e a caixa ficou em seu centro. Um dos educandos pediu para iniciar o jogo e escolheu um colega. Cada dupla tinha um determinado tempo para tentar abrir a caixa. Os estudantes utilizaram o corpo inteiro para tentar desvendar o enigma, como vemos na figura 13. Quando uma dupla conseguiu, todos se aproximaram para tentar ver o que tinha dentro da caixa, que foi passando de mãos em mãos de forma coletiva e em meio a risos.



Fig. 13 Estudantes tentando abrir a caixa mágica e Caixa Mágica Aberta. (Fonte: Arquivo pessoal)



Fig. 14 Vivência do Bicho- Estudante do 6º.ano. Material: Bicho - caixa de leite e arame 2015-2019. (Fonte: Arquivo pessoal)

Dentro da caixa estava uma releitura da proposição “Bichos” feita de caixa de leite e arame composta apenas por triângulos. Essa releitura foi produzida em 2015 para uma atividade educativa sobre as transformações que ocorreram na década de 60 em relação aos três elementos da comunicação artística: o artista, a obra e o espectador. Desde essa data, essa peça já foi levada a três escolas, e aproximadamente 20 turmas, todas do Ensino Fundamental I e II, já tiveram contato com ela. Agora, o intuito foi primeiramente instigá-los a pensar sobre o corpo, o espaço e o coletivo.

Ao ter contato com a releitura da proposição “Bichos”, os estudantes voltaram a formar uma roda, e a cada momento um educando transformava a obra. A regra era apenas uma: manipular a obra transformando-a e que ela sobrevivesse por si, ou seja, o desafio de deixar a peça da maneira que queriam sem que eles a estivessem segurando, assim o desenho final escolhido pelo aluno poderia existir mesmo sem ele por perto.

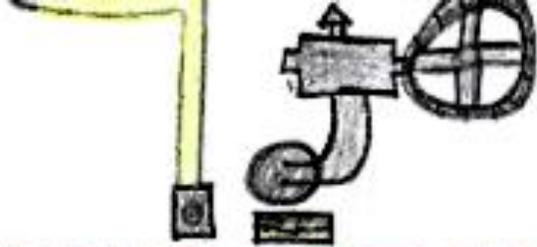
Aos demais estudantes que estavam na roda, a proposta foi para que simulassem movimentos com o próprio corpo a partir dos movimentos do “Bicho”. Alguns estudantes participaram, já outros optaram por apenas observar. Aqueles

que se movimentaram produziram uma performance coletiva, pois “a cada toque do espectador novas formas se configuram”.

Na aula seguinte, como muitos estudantes não tinham conseguido transformar o “Bicho”, continuamos a proposta na sala de aula, como vemos na figura 14. Enquanto individualmente ou em pequenos grupos metamorfoseavam a obra, os outros estudantes desenhavam o seu próprio Bicho dentro do espaço escolar, escolhendo este local e escrevendo o motivo da escolha.

Nos desenhos do “Bicho” nos espaços da escola, a maioria dos estudantes escolheu o local que mais lhe agradava, como, por exemplo, a quadra, o parquinho ou o pátio. Mas, curiosamente, conforme vemos na figura 15 na página a seguir, um dos estudantes escolheu a sala de aula, e a motivação dele foi diferente da de seus colegas. Ele escreveu no canto superior direito da folha a seguinte explicação: “Eu coloquei ele na sala de aula porque foi na sala que fiz a arte”. Ou seja, esse educando transformou a releitura da série “Bichos” na sala de aula, e não no pátio, como alguns colegas, e, por conta disso, escolheu a sala como o espaço para realizar o desenho, indicando a influência direta do espaço nas suas experiências.

EU COLOQUEI ELE NA SALA DE AULA POR QUE TOI NA SALA DE AULA QUE EU FIZ A ARTE QUE SE CHAMA BICHO.



| | |
|--|--|
| <p>19/06 BOM DIA MATEMÁTICA</p> $\begin{array}{r} 58,84 \\ - 2,36 \\ \hline 56,48 \end{array}$ $\begin{array}{r} 2480 \\ \times 3 \\ \hline 145,9 \end{array}$ | <p>CROSTA CIÊNCIAS NUCLEO</p>  |
| <p>ARTES LYGIA CLARK</p> | <p>PORTUGUÊS HISTÓRIAS DE TERROR DOS LUGARES CONHECIDOS</p> |

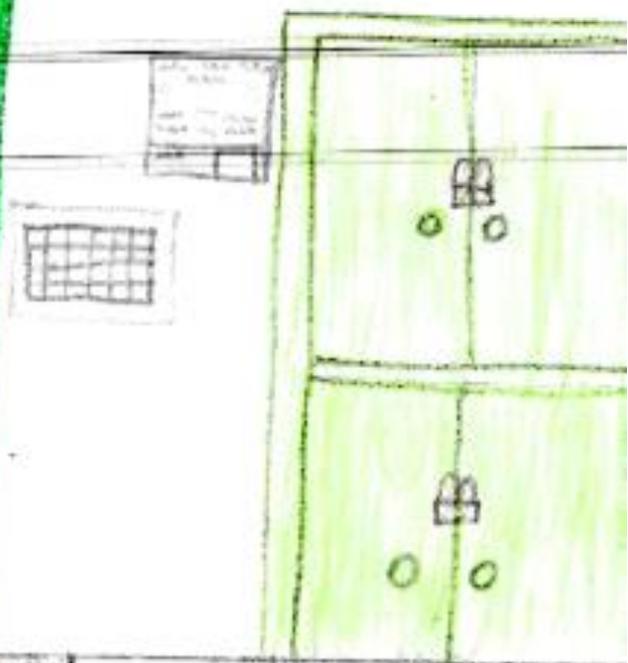
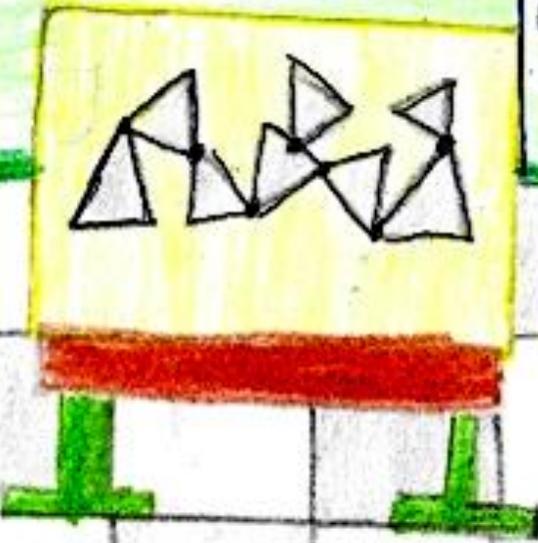


Fig. 15 Desenho de um estudante do 6º.ano. Material: lápis de cor e sulfite. (Fonte: Arquivo pessoal)



Fig.16
Entrelaçamento de
pétalas e linhas-
Arquivo pessoal

Cap. 2 Entrelaçamentos através da metodologia da Flor

No primeiro capítulo, a fenomenologia foi umas das referências para olhar e refletir questões acerca do espaço escolar, pois “ver fenomenologicamente significa compreender as coisas-que-se-doam-à-experiência” (Kretzer, 2011, p. 41).

Entrei em contato com a fenomenologia por meio do livro “Merleau-Ponty e a Educação” (2010), de Marina Marcondes Machado, no qual a autora revisita a sua tese de doutorado, defendida em 2007, “A Flor da vida: Sementeira para a fenomenologia da pequena infância”, onde explica o que significa a flor em seu trabalho:

Brincando com a imagem do "Jardim da Infância", em minha tese de doutoramento criei A flor da vida: um desenho de "flor palito" cujas pétalas se constituíram pelos existenciais [...] e o cabo da flor (que a enraizar no solo) é traçado pela mundaneidade (relação criança-mundo). Para regar a Flor da Vida, precisamos da mão do adulto, de seu gesto, cuidado e responsividade. O adulto apresentará a criança ao mundo e à cultura, na qual, aliás, ela já nasceu imersa. (MACHADO, 2010, p. 25)

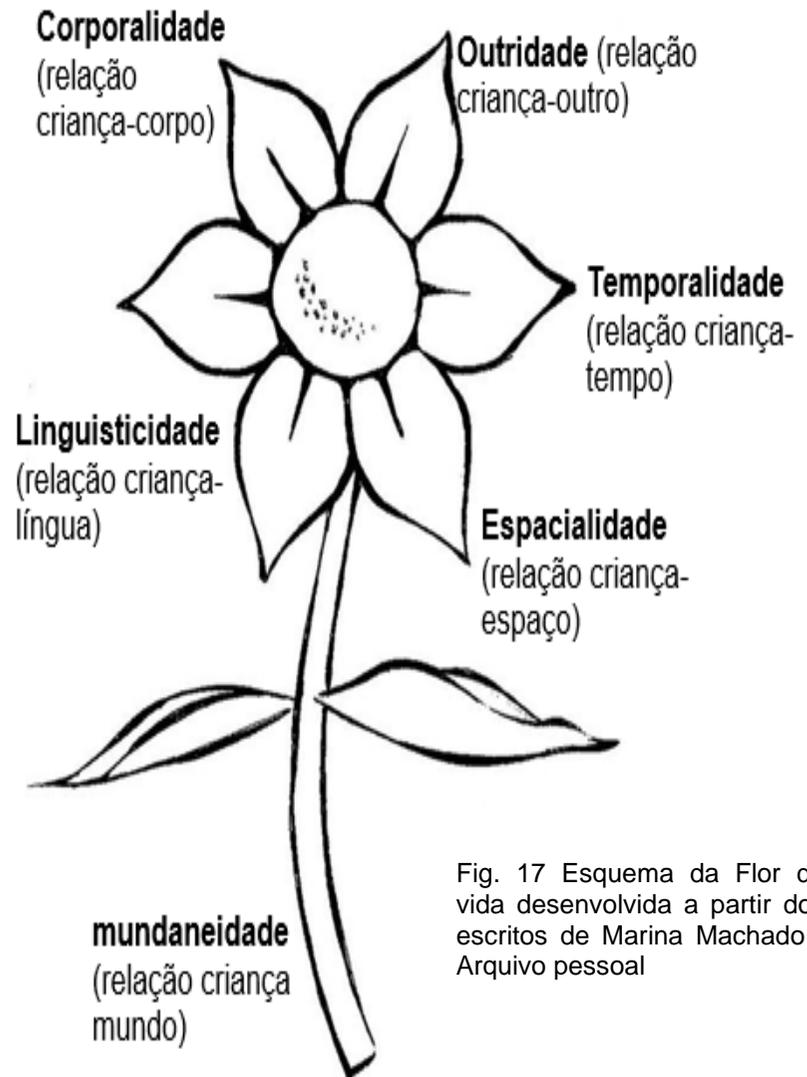


Fig. 17 Esquema da Flor da vida desenvolvida a partir dos escritos de Marina Machado - Arquivo pessoal



Fig.18 Flor *Adenocalymma nodosum*, Silva Manso. Fonte: <<https://g1.globo.com/mg/triangulo-mineiro/noticia/pesquisa-da-ufu-analisa-planta-resistente-a-queimadas-em-uberlandia.ghtml>>

Mesmo sendo focada na Educação Infantil, vi o potencial da metodologia “Flor da vida” para guiar e entrelaçar as linhas iniciais desta pesquisa que se iniciava. Mas, se a flor da Marina Marcondes Machado é a “Flor da vida”, qual é a flor que poderia representar e ser símbolo da busca por experiências coletivas dentro do espaço escolar? Será que poderia ser o Girassol, que representa esperança, ou o Dente-de-leão, que simboliza a liberdade?

No campo vasto de flores, uma me chamou a atenção: a *Adenocalymma nodosum*, mais conhecida como Silva Manso, que vemos na figura 18 na página anterior. Trata-se de uma flor que renasce do fogo nos períodos de queimada do cerrado, e, segundo pesquisas realizadas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Instituto de Biologia, a flor Silva Manso renasce de forma simétrica, o que atrai grupos de animais que vivem no coletivo, como abelhas e formigas, estimulando, assim, o desenvolvimento de todo o local. Por isso, ela é considerada uma flor pioneira.

Na biologia, ela é chamada de espécie pioneira de sucessão secundária. Vanessa Stefani explica que uma espécie pioneira é a primeira planta que surge após um momento de estresse [...] A *Adenocalymma nodosum* é

classificada como “sucessão secundária” por ter existido no ambiente antes de ele ter sido danificado. (SPOLAOR, 2017, s/p)

A flor pioneira Silva Manso é classificada como uma flor de “sucessão secundária”, como vimos na citação acima, pois ela já pertencia àquele ambiente antes do fogo; não é pioneira de inovação, mas de persistir e renascer depois da queimada.

Segundo a pesquisadora Vanessa Stefani, da UFU, a simetria indica que a flor está saudável e bem adaptada ao ambiente, por isso a flor não renasce simétrica em lugares onde aconteceram desmatamentos ou queimadas com incidências anuais, geradas pelas ações dos seres humanos. O cerrado, mesmo sendo resistente ao fogo, precisa de um maior intervalo de tempo entre as queimadas para se restabelecer. Pelo fato de os grupos de animais polinizadores buscarem sempre flores simétricas, esses ambientes que sofrem com as ações externas, levando ao nascimento de flores assimétricas, encontram maiores dificuldades de se desenvolver.

O espaço escolar é um ambiente que também enfrenta situações de queimadas. É um local de resistência, que teima em fazer renascer flores como a Silva Manso e que movimenta

o coletivo em direção ao desenvolvimento do espaço para novas significações das relações existentes. A delicada flor amarela, Silva Manso, conectou-se à minha pesquisa tornando-se o símbolo de resistência e, principalmente, de coletividade.

A “Flor da Vida”, de Marina, refloresceu em duas Flores Coletivas amarelas, assim como a flor Silva Manso. A partir do meu processo de reflexão sobre o espaço escolar em busca de experiências coletivas, a primeira Flor Coletiva nasceu como vemos na figura 19. Nesta flor, o miolo representa o foco da pesquisa: experiências coletivas. Cada pétala representa as linhas que se conectam a este coletivo no ambiente escolar: Espaço escolar, tempo, processo criativo, exercício de liberdade, diálogo e corpo.

O caule cria a imagem de um caminho; este trajeto em busca do coletivo foi através de jogos propositores. A terra que sustenta a flor e que dá ligação com o mundo será o símbolo da base teórica desta pesquisa: Lygia Clark e a fenomenologia.

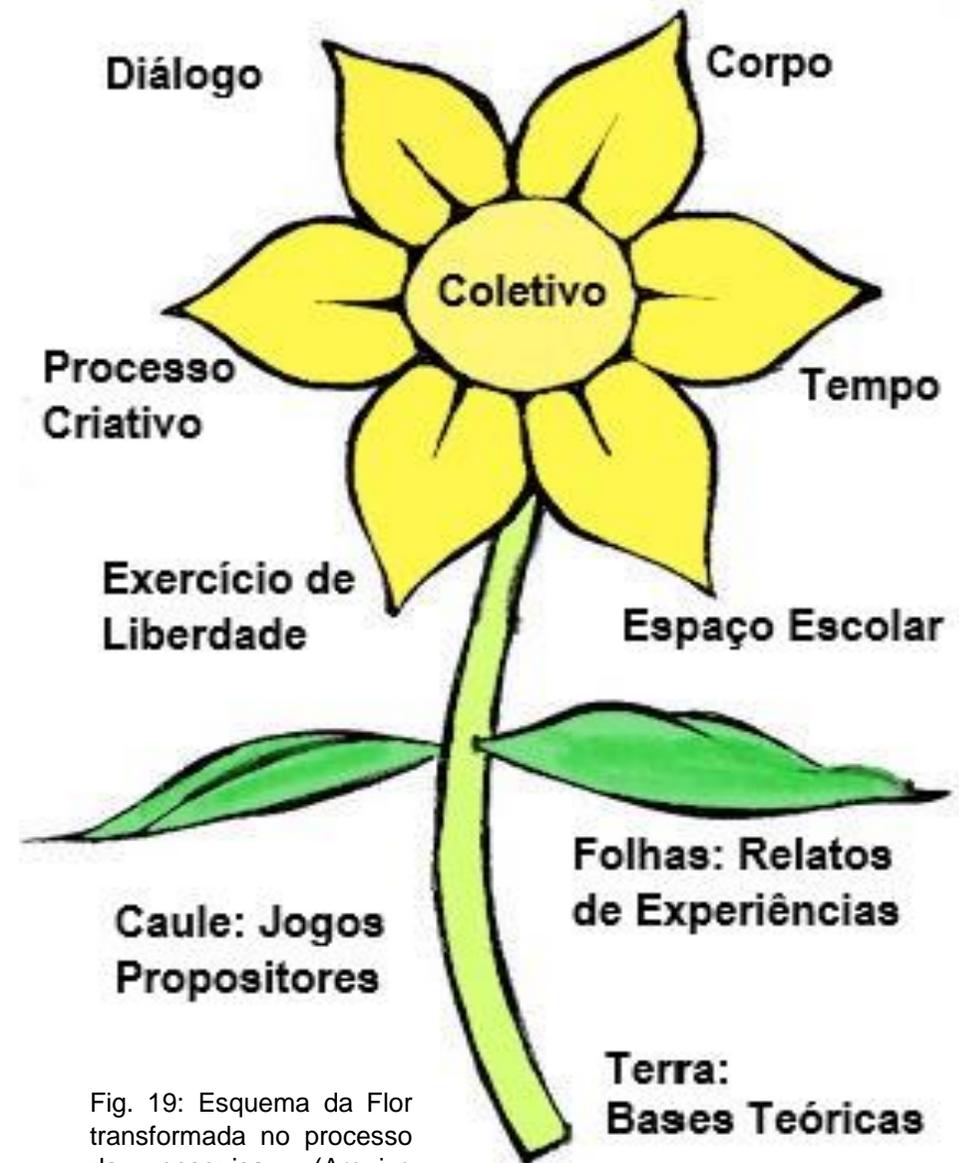


Fig. 19: Esquema da Flor transformada no processo da pesquisa. (Arquivo pessoal)



Fig. 20: Esquema da Flor dos estudantes. (Arquivo pessoal)

A flor Silva Manso ensina que, para trabalhar coletivamente, é preciso ter uma relação simétrica, ou seja, democrática, na qual os estudantes têm voz, “não é a simples presença do aluno [...], mas sim sua presença reflexiva e ativa” (OLIVEIRA, 2006, p. 83).

Essas relações assimétricas em educação, caracterizadas pela oposição mundo-submissão, levam a um prejuízo importante no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que o indivíduo coagido tem uma participação nula na elaboração das ideias e, como consequência, o seu papel na conservação e na divulgação dessas ideias também é bastante limitado: repete o que lhe foi imposto e desta forma divulga as ideias pelo fazer acrítico, ensinando seus pares da mesma forma como aprendeu: pela submissão. (OLIVEIRA, 2006, p. 89 e 90)

Para que ocorra essa relação simétrica, o primeiro passo é o diálogo entre aqueles que fazem parte do espaço escolar. Por isso, a segunda Flor Coletiva, figura 20, foi estruturada pelos estudantes do sexto ano A. Após os processos apresentados no capítulo anterior, perguntei aos estudantes o que seria importante para que um trabalho coletivo conseguisse ser realizado dentro do espaço escolar.

Esse processo durou algumas aulas até o grupo definir quais seriam as palavras-chaves. A cada aula um estudante mencionava uma nova palavra, e o grupo decidia, democraticamente, se esta seria incorporada na flor. As pétalas carregam as palavras: Democracia, Atenção, Educação, Cooperação e Organização. No caule, que representa o caminho, encontra-se a palavra Comunicação. A base é composta pelas palavras Respeito e União.

As folhas nas duas Flores Coletivas representam o processo de escrita, tanto minha quanto dos estudantes, através de relatos de experiências. Esses relatos formam o corpo do trabalho, que se torna mais coletivo com a escrita dos estudantes. As duas “Flores Coletivas” entrelaçaram as linhas e as palavras-chaves que tecem toda a pesquisa.

2.1 Monóculos-Pétalas

O monóculo, especialmente, nos remete há um hábito pertencente à vivência de qualquer ser humano, o brincar. Para muitas pessoas, como pontua Elinaldo², este dispositivo se

aproxima e estabelece relação de familiaridade com as pessoas porque sua materialidade, o plástico e as cores vibrantes assim como o seu manuseio despertam o carisma semelhante à experimentação por meio da brincadeira. [...] Elinaldo define o monóculo como um “brinquedo de ver imagem”, o que parece ser a descrição mais prática e afetiva a respeito do mesmo. (MENEZES, 2016, p. 26)

O monóculo neste trabalho é visto como um jogo, um objeto do brincar, um “jogo de expectativas” (MENEZES, 2016, p. 23), em que sempre há uma descoberta ao olharmos pela pequenina lente. É uma das “invenções que privilegiam e estimulam nossos olhos” (ARAÚJO, 2007, p. 27), intercalando o olhar focado e o geral.

Para nos aproximarmos de forma atenta, afetiva e lúdica das palavras-chaves que compõem as Flores Coletivas, propus aos estudantes um processo criativo-reflexivo dentro de um pequeno monóculo. Cada estudante teve a liberdade de escolher a sua palavra, tendo, assim, um olhar focado para uma pétala, mas todos os monóculos estão conectados com o

² Elinaldo Meira nasceu na Bahia em 1974. É doutor em Artes pela Unicamp e pós-doutor pelo Programa Avançado de Cultura Contemporânea da

UFRJ. Escreveu o livro “Monóculo só se for aqui! Na minha terra é binoclo”. 2015 - São Paulo - PerSE.

miolo da flor, o coletivo, que guiou o olhar geral do grupo. Assim, o(a) estudante relacionou o coletivo dentro do espaço escolar com uma palavra que escolheu referente a uma das pétalas.

Para olhar a imagem no monóculo, o corpo movimentava-se em busca da luz, é uma experiência fenomenológica que brinca com a luz, com o corpo e com o olhar. O “brincar com o olhar” e com o movimento percorreu todo o processo criativo, pois a maioria dos estudantes escolheu colocar materiais soltos dentro dos monóculos. Assim, ao interagir com o objeto, os materiais movimentam-se, criando novas variações possíveis da imagem diante dos nossos olhos.

Outra questão importante, no processo criativo, foi observar que os estudantes também se preocuparam com a parte externa do monóculo e brincaram com a luz que passava ou não com as interferências que realizavam.

No momento da criação dos monóculos-pétalas, ainda que a proposta inicial para este momento tenha sido realizar a atividade individualmente, os estudantes a fizeram dialogando uns com os outros ao longo do trajeto, interconectando os processos. Duas estudantes decidiram fazer seus monóculos

o mais parecido possível e escolheram a mesma palavra: Educação.

No final deste pequeno processo, decidimos que os monóculos iriam compor uma única obra. Ao longo do projeto, de forma democrática, os estudantes escolheram que os monóculos iriam se transformar em um jogo propositivo inspirado na “Cabeça Coletiva” (1975), de Lygia Clark. E assim nasceu uma Cabeça Coletiva de Monóculos-Pétalas.

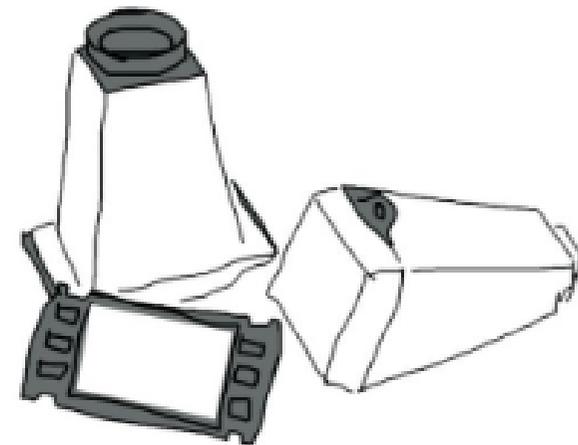


Fig. 21: Desenho de Monóculos. Fonte: Livro Monóculo só se for aqui! Na minha terra é binóculo.

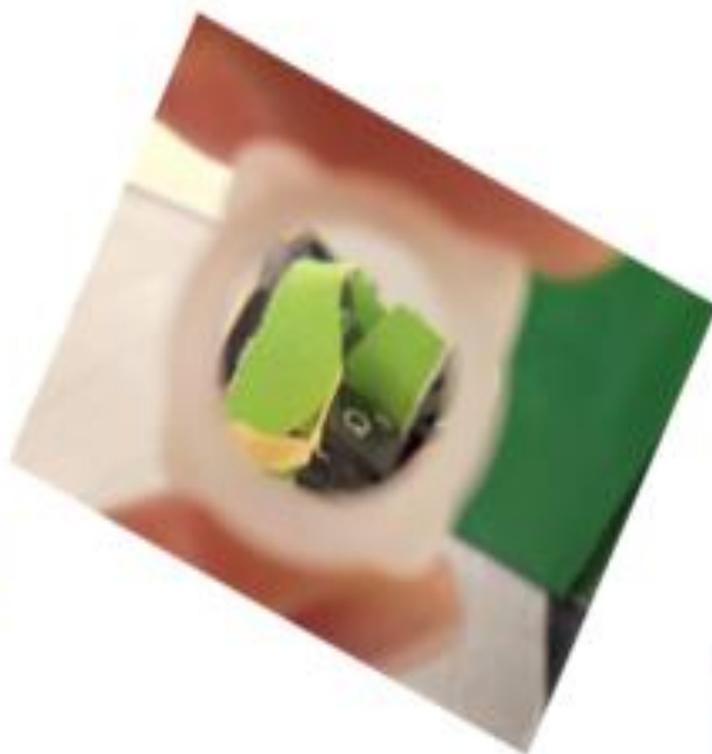


Fig22 Monóculos dos estudantes do sexto ano A, 2019.
(Fonte: Arquivo Pessoal)

2.2 Jogo Propositor 2: Cabeça de Monóculos

O primeiro jogo propositor criado por mim foi vivenciado pelo grupo de forma coletiva, como vimos no capítulo 1. A construção dos próximos três jogos propositores teve um processo de criação coletiva com os estudantes do sexto ano. Com um olhar fenomenológico, os jogos foram guiados pelas pétalas das Flores Coletivas e inspirados em três proposições que Lygia Clark construiu com os estudantes que frequentavam o seu curso na Sorbonne: “Rede de Elástico” (1974), “Corpo Coletivo” (1970) e “Cabeça Coletiva” (1975).

As criações poéticas individuais dentro dos pequenos monóculos, a partir das palavras que compõem as Flores Coletivas, foram realizadas no início do projeto, logo após a vivência do Jogo Propositor 1. Esses monóculos se tornaram parte de um processo coletivo ao compor o Jogo Propositor 2, intitulado Cabeça de Monóculos e inspirado na proposição “Cabeça Coletiva” (1975), de Lygia Clark, porém sua construção e vivência foi concretizada somente no final do projeto.

A escolha de quebrar a cronologia e de defini-lo como Jogo Propositor 2, em vez de mantê-lo como Jogo Propositor 4, ocorreu por causa da sua ligação direta com os monóculos-pétalas. Como escreveu Lygia Clark, “Seria simples demais e linear. Nada profundo tem essa simplicidade e nada verdadeiro é linear” (Carta de Lygia Clark para Hélio Oiticica, França, 14.11.1968, p. 84).

2.2.1 “Cabeça Coletiva” e a pétala exercício de Liberdade

O ano de 1968 foi marcado por movimentos que lutavam por “Direitos Humanos, feminismo, ecologia, meio ambiente e igualdade de direitos eram valores defendidos pela geração que foi à luta por um mundo melhor e mais justo” (ZAPPAR e SOTO, 2018, p. 9). Diversas manifestações ocorreram pelo mundo contra o autoritarismo e por uma política diferente das possibilidades que ocorriam na época: Guerra Fria. No contexto brasileiro, o confronto dava-se de forma direta contra a Ditadura Militar (1^o de abril de 1964 até 15 de março de 1985).

A Universidade de Paris – Sorbonne, uma das universidades mais antigas da Europa, fundada em 1253, no



Fig.23 Duas fotografias de Daniel Cohn-Bendit, em frente à Sorbonne, em Paris, em maio de 1968 Fonte: <<https://www.nybooks.com/articles/2018/05/10/1968-power-to-the-imagination/>> último acesso 23/03/2020

Fig.24 Encontro de duas passeatas no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1968. Fonte: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/movimento-estudantil/>> último acesso 23/03/2020

dia 3 de maio de 1968, tornou-se palco das manifestações da juventude francesa. A polícia invadiu a universidade e, no final desse confronto, deixou “600 estudantes presos e mais de 100 feridos” (ZAPPAR e SOTO, 2018, p. 117).

Daniel Cohn-Bendit, apelidado de Dany le Rouge (Dany, o vermelho, por ser ruivo), um dos estudantes líderes das manifestações e “certamente o ícone maior e protagonista mais visível do lendário maio francês” (ZAPPAR e SOTO, 2018, p. 118), foi expulso da França no dia 23 daquele mês. Durante as manifestações, carregava sempre consigo um megafone, e uma de suas marcas nos momentos de enfrentamento foi a sua subversiva alegria, como vemos na composição da figura 23, na página anterior.

A alegria subversiva de Dany, o vermelho, também estava presente em diversas manifestações desse período. Vemos na página anterior, na figura 24, a alegria dos jovens registrada pela fotografia tirada no momento do encontro de duas passeatas no Rio de Janeiro em 21 de junho de 1968, data que ficou conhecida como “Sexta-feira Sangrenta”, pois ao longo dos “enfrentamentos durante todo o dia deixam quatro mortos, 60 feridos e mais de mil presos” (ZAPPAR e SOTO, 2018, p. 227).

Lygia estava na França neste momento e trocava cartas com Hélio Oiticica, por meio das quais discutiam sobre a situação política e social do Brasil no período da Ditadura Militar. Hélio Oiticica escreve a Lygia, 08/11/1968 que em São Paulo havia muita tensão e sentia que a “ameaça paira permanentemente” (FIGUEIREDO, 1998, p. 67) Em dezembro de 1968, a ameaça concretiza-se com a instauração do AI-5 (O Ato Institucional Número Cinco). Hélio, por sorte, já estava em Londres, mas, nas cartas para a amiga, mostra-se preocupado com amigos e familiares.

A potência do coletivo que invadia diversas ruas pelo mundo também estava ganhando força nas obras de Lygia Clark, como ela escreve em uma carta ao seu amigo Hélio Oiticica, em 14/11/1968: “Perco cada dia mais a minha personalidade aparente e entro no coletivo buscando um diálogo e me realizando ainda através do espectador!” (FIGUEIREDO, 1998, p. 86). Segundo a autora Maria Alice Milliet, “é inegável que as pressões do autoritarismo governamental crescem a partir de 68, pondo em xeque a sensibilidade da artista” (MILLIET, 200, p. 100).

Em 1969, após as manifestações, Sorbonne criou uma unidade dedicada às “artes plásticas e às ciências das artes, independente da Escola de Belas Artes, a qual mantinha uma postura mais conservadora das tradições das artes” (CARNEIRO, 2004, p. 122). Mas o edifício que sediava essa nova arte estava em péssimas condições, com problemas em sua infraestrutura, goteiras e umidade, pois o governo comprou de uma empresa que tinha abandonado por conta de insalubridade.

Nesse contexto precário do novo edifício, mas com pensamento renovado da universidade, Lygia Clark ministra, entre o período de outubro de 1972 até seu retorno ao Brasil, em julho de 1976, um curso de comunicação gestual, intitulado “O corpo e o espaço” (SILVA, 2008, p. 35). Lygia encontrou na Sorbonne jovens animados a vivenciar suas proposições voltadas principalmente para o corpo, o gesto, o espaço e o coletivo.

Na primeira sessão, Lygia chamava assim suas aulas, teve apenas uma aluna, mas a sua sala de aula logo recebeu mais estudantes. Segundo Beatriz Carneiro (2004, p. 122), Lygia fez tanta fama que até estudantes de outras

universidades, como de Vincennes e Censier, foram participar de suas proposições. Chegou a lidar com 100 estudantes, distribuídos irregularmente em dois grupos. Segundo a universidade, só poderia ter 40 estudantes por sala, e a própria Lygia acreditava que o ideal seria apenas 25 por turma. Porém, para atender aos pedidos, o coletivo de Lygia chegou a ter até 70 pessoas em uma sala, e estas não faltavam a nenhuma sessão.

É nesse contexto que Lygia encontra potencial para novas proposições coletivas e escreve para Hélio, em 06/07/1974 sobre a importância da experiência no percurso com os estudantes:

Continuo na Sorbonne, onde encontrei pela primeira vez condições para comunicar o meu trabalho; jovens que elaboro um ano inteiro [...] Depois de cada experiência peço o vécu, que é a parte mais interessante, pois o mesmo trabalho suscita coisas completamente diferentes e ainda há mudanças, dependendo se é a primeira vez ou a segunda de quem as vive. (FIGUEIREDO, 1998, p. 221 e 222)

Na citação acima, Lygia conecta intimamente o seu trabalho com as experiências vividas juntos com os estudantes

da Sorbonne. As proposições desse período foram construídas e vivenciadas coletivamente, como a proposição “Cabeça Coletiva”, de 1975. Lygia escreve suas primeiras ideias ao seu amigo Hélio Oiticica, através de cartas em 6/7/1974 e 6/11/1974, perguntando a opinião dele em relação a esta nova proposição.

A Cabeça coletiva: uma grande cabeça construída que é colocada num jovem que se assenta no meio do grupo; o grupo vai abrindo várias fendas e tirando de dentro desde bichinhos, plantas, terra, pedrinhas até o saber, provavelmente frases como as que escrevo atualmente; que tal? (FIGUEIREDO, 1998, p. 223)

A Cabeça Coletiva será tão grande que cobrirá a cabeça do homem desde os ombros. Será feita de plástico, mas as partes que se abrirão serão de um material que se rasga e cola em seguida, o que dará uma boa vivência para quem a traz na cabeça. Depois de esvaziada, abre-se como um fruto e aí nesse espaço é que sairão as palavras-frases sobre o corpo. (FIGUEIREDO, 1998, p. 249 e 250)

Lygia tinha a “intenção de anarquizar e não de hierarquizar o coletivo” (CARNEIRO, 2004, p. 120), e isso aparece no processo de criação coletiva com os estudantes. As suas ideias iniciais foram se modificando com as interferências de cada educando. A “Cabeça Coletiva” não pôde ficar na universidade, então Lygia deixou sua base no

ateliê para que os estudantes e visitantes que quisessem participar tivessem livre acesso à estrutura. Aos poucos, todo tipo de material, desde bilhetinhos com segredos, sacos encontrados na rua, plásticos, fitas, confetes e até mesmo alimentos, tais como balas, foram compondo a primeira “Cabeça Coletiva”.

Depois de finalizada essa construção coletiva, a proposição caminhou pelas ruas de Paris, e a “cabeça se encheu de conteúdo de coração [...] distribuindo-se em praça pública” (CARNEIRO, 2004, p.128). Lygia e os estudantes ofereceram partes da cabeça aos que passavam pelas ruas, comeram as balas e os doces que haviam sido colocados, em um processo de antropofagia e de socialização. Em uma grande performance ou ritual coletivo, decidiram queimar a primeira “Cabeça Coletiva”, e, como todas as obras efêmeras, podemos vê-la apenas por meio de registros fotográficos. A partir desses registros, percebe-se a alegria entre os participantes durante a experiência, como vemos na figura 25.

Atualmente a “Cabeça Coletiva” que está com a família de Lygia Clark é apresentada em várias exposições pelo mundo. Participou, em 2017, da exposição “Queermuseu:



Fig25. "Cabeça Coletiva" 1975 Fonte: Disponível em < <http://dimensaoestetica.blogspot.com/2007/05/dimensaoestetica-por-lygia-clark.html>>último> acesso 22 de março de 2019

Cartografias da Diferença na Arte Brasileira”, em Porto Alegre, que continha 90 obras de 270 artistas nacionais. A mostra teve seu fechamento antecipado após campanha agressiva feita por alguns grupos em redes sociais contra o conteúdo da exposição.

Álvaro Clark, filho mais velho de Lygia, juntamente com Gaudêncio Fidelis, curador da mostra, participaram do ato contra o fechamento da exposição e levaram a “Cabeça Coletiva” à Praça da Alfândega, onde acontecia o protesto, como um exercício de liberdade e um ato de resistência. Com esse episódio, vemos que as lutas, iniciadas em sua maioria por jovens estudantes pelo mundo todo em 1968, ainda são necessárias nos dias atuais, pois:

Era ilusão crer que, uma vez conquistadas se solidificariam. A história não é linear, é feita de avanços e recuos. [...] O recrudescimento das organizações racistas, as manifestações abertas e sem pudores de movimentos fascistas e homofóbicos em todo o mundo, a chegada dos partidos de extrema-direita no poder [...] a semente libertária plantada em 1968 pode murchar e demorar a florescer de novo. [...] Sem vigília, corremos o risco de perder as conquistas e ter que recomeçar a luta desde o início a cada ameaça de retrocesso.” (ZAPPAR e SOTO, 2018, p. 10)



Fig. 26 “Cabeça Coletiva” que está com a família de Lygia Clark
 Fonte: Disponível em
<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/proposicao-cabeça-coletiva-de-lygia-clark-ganhara-ruas-do-rio.html>
 último acesso 24.03.2020



Fig.27 "Cabeça Coletiva" no ato contra o fechamento da mostra. Fonte: Disponível em <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/em-protesto-obra-de-lygia-clark-e-apresentada-fora-da-exposicao/>>último acesso 24.03.2020

2.2.2 Vivência do Jogo Propositor 2: Cabeça de Monóculos

Intitulamos inicialmente o Jogo Propositor 2 de Cabeça Coletiva de Monóculos-Pétalas, porém, ao longo do tempo, esse grande nome sofreu algumas alterações, e, no final do percurso, a maioria dos estudantes referiam-se ao objeto que construímos como Cabeça de Monóculos. Todas as pétalas das Flores Coletivas guiam e fazem parte integrante dos jogos propositores, mas o Jogo Propositor 2 terá como eixo central as pétalas: exercício de liberdade, espaço e tempo.

O próprio monóculo remete-nos à pétala tempo, pois é um objeto do passado que muitos estudantes não conheciam até o momento da proposta. Por isso, conversamos com eles sobre a história desse objeto. Aqueles que já haviam entrado em contato com um monóculo relataram que seus avós e pais haviam guardado como lembrança, pois neles continham retratos de familiares.

O ato de visualizar a fotografia é a experiência de vivenciar a emoção da descoberta que para alguns pode ser uma simples imagem, mas para outros a rememoração de um pedaço de

vida, e independente da forma que esta experiência toque o indivíduo ela sempre irá correr de forma interessada, atenta e prazerosa. [...] (MENEZES, 2016, p. 26)

O ato de visualizar o que estava dentro dos monóculos tornou-se uma experiência coletiva, pois a maioria dos educandos mostrava para os colegas de sala o que criou e procurava observar a nossa reação ao brincar com as possibilidades dos movimentos dos materiais e da interferência da luz.

O transitar e o caminhar pela sala nesta troca de monóculos poderia parecer uma “bagunça” para quem olhasse de fora, porque os estudantes estavam em pé andando entre as carteiras enfileiradas, como avalia a professora e pesquisadora Anna Rita Ferreira Araújo em seu livro “Encruzilhadas do Olhar no ensino das artes”:

A sala se torna muito limitada para a movimentação necessária ao nosso trabalho. O espaço fica pequeno para os trânsitos e conversas, por isso aulas de artes sempre parecem bagunça, para quem olha de fora. (ARAUJO, 2007, p.15)

Além da limitação do espaço, outra questão é a limitação de tempo, pois as duas aulas por semana ocorriam na primeira

aula do dia, com duração de quarenta e cinco minutos cada, tempo estabelecido de uma hora-aula na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, que se tornavam apenas trinta minutos, pois os quinze primeiros minutos iniciais eram destinados ao momento da entrada dos estudantes na escola e ao primeiro lanche do dia.

Por causa do tempo curto, os monóculos não conseguiram transitar entre todos os estudantes, e dava a sensação de que todos queriam olhar os monóculos rapidamente para ver o maior número possível de monóculos, não olhando de forma atenta as criações dos colegas.

“Perceber o tempo. O pensamento gosta de voar, e o tempo, de voar junto. De vez em quando, ele para e passa bem devagar, mas isso depende sempre do que estamos fazendo e do nosso estado de concentração. Perceba como o tempo passa e deixe suas mãos, olhos, pulmões, cabeça e coração trabalharem junto dele.” (JA.CA, 2019, p. 22)

Os estudantes, ao visitarem a exposição “Vaivém”, sobre redes do Brasil, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP), receberam o “Convite de Ativação” da exposição. Este material apresentou em uma de suas propostas o “Perceber o tempo”, convidando-nos a desenhar em tempos

diferentes. A partir dessa proposta, com algumas transformações, observamos os monóculos de forma atenta percorrendo estes tempos diferentes.

A proposta desenvolveu-se da seguinte forma: os monóculos foram entregues aos estudantes de forma aleatória; todos os monóculos foram colocados em uma sacola, e cada estudante sorteou um para iniciar a proposta. No material do CCBB (JA.CA, 2019, p. 22 e 23), há três tempos: 1 min, 5 min e 15 min. A cada tempo, os monóculos eram trocados entre os estudantes, e uma nova forma de se relacionar com o monóculo se desenvolvia.

1 min- Cada monóculo foi criado a partir de uma palavra da Flor da Vida. Primeiro escreva esta palavra no papel e depois de olhar o monóculo você pode escolher outra palavra que o represente ou manter a mesma palavra que seu amigo colocou. Escreva quais movimentos você fez para olhar dentro do monóculo.

5 min- Que palavra da Flor da Vida pode representar o monóculo que você está olhando? Crie uma história a partir do monóculo ou da palavra escolhida.

15 min - Que palavra da Flor da Vida pode representar o monóculo que você está olhando? Quais movimentos podemos fazer com a Cabeça Coletiva de Monóculo-

Pétalas? Desenhe o monóculo que está com você neste momento, pode ser por fora ou por dentro. (Anexo B)

A transcrição de todas as respostas dos estudantes e alguns desenhos estão presentes no Anexo B no final deste trabalho, mas trago para a discussão duas análises dessa proposta. A primeira diz respeito à palavra “Alegria”, pois três estudantes escolheram essa palavra para representar o monóculo no primeiro tempo, e alguns estudantes disseram que “Alegria” representava o monóculo que estava em suas mãos, mas, como esta palavra não fazia parte das Flores Coletivas, decidiram escolher outra no lugar. A palavra também aparece em algumas respostas nos outros dois tempos como vemos a seguir:

“A alegria pode ser vista por dentro e por fora do monóculo.” (Anexo B – 15 min- escrita número 1)

“A alegria comeu um grilo envenenado, ela foi para o médico e se explodiu todinha e virou o Carnaval.” (Anexo B - História 14)

A alegria explodiu realmente no final da aula, faltando alguns minutos para o término da aula, um dos estudantes abriu um dos monóculos que continha em seu interior diversos confetes e papéis picados. A estudante que havia criado esse

monóculo repleto de pequeninos papéis é também a autora da história da alegria que explodiu e virou carnaval. Num primeiro momento, ela ficou brava com o colega, mas logo percebeu que este havia aberto o monóculo sem a consciência de que os papéis iriam ganhar tanto espaço.

Por alguns segundos, todos se olharam em silêncio e também olharam atentamente os papéis se espalhando pela sala. Os estudantes olharam para mim, e o riso tomou conta toda turma. Em seguida, todos se movimentaram pela sala para ajudar a recolher os papéis espalhados, e, por fim, reconstruímos o monóculo dessa estudante.

Poderíamos acrescentar a palavra alegria nas Flores Coletivas, conectada com a pétala exercício de liberdade, pois a alegria está presente nas vivências dos jogos propositores. “O jogo autêntico possui [...] ambiente de alegria”(HUINZIGA, 2018, p. 26).

A segunda questão desenvolve-se em torno do tempo de 15 min, e se relaciona diretamente com o segundo jogo propositor que iríamos construir, uma Cabeça Coletiva de Monóculos-pétalas, é importante mencionar que essa proposta

aconteceu na aula anterior à construção do Jogo e estávamos pensando juntos como seria a vivência deste objeto.

A proposta inicial para construir o Jogo Propositor 2 era os estudantes trazerem materiais que encontrassem no seu cotidiano e de baixo custo, como materiais encontrados no caminho de casa para a escola, já que a maioria faz este percurso a pé, e, pelo relato dos estudantes, há locais que a comunidade deposita diversos tipos de materiais, bem parecido com o que acontece em uma das entradas da escola, onde, a cada dia, nos surpreendemos com sofás, camas, tecidos e lixos jogados no portão da unidade escolar.

Porém, poucos estudantes realizaram o processo de observar os materiais no seu trajeto de casa e levá-los para compor a nossa Cabeça Coletiva. Com isso, foi decidido que estes poucos materiais iriam ser guardados para a realização de outra proposta, e a Cabeça de Monóculos seria composta apenas por monóculos, elásticos coloridos de roupa (material que sobrou do Jogo Propositor 3, que veremos no próximo capítulo) e uma caixa de papelão que havia na unidade escolar.

Mas como todos os estudantes participariam da construção de um objeto de medidas pequenas em relação ao

número de pessoas? A solução que encontrei foi pedir para cada estudante ler a história que criou no dia anterior (anexo B- tempo 5 min) e, ao finalizar a história, prender um monóculo com elástico na caixa.

Contudo, depois de alguns minutos, a turma criou outra dinâmica para construir o Jogo. A partir dos poucos materiais trazidos, alguns estudantes criaram uma pequena caixa sensorial, acrescentando materiais encontrados na própria sala de aula. Assim, a turma dividiu-se em dois focos transitando entre desvendar o que havia na caixa sensorial e prender os monóculos na caixa de papelão.

O jogo da descoberta presente no monóculo também estava presente na caixa sensorial. Vemos na figura 28, na página a seguir, um educando com uma venda de tecido tentando desvendar o que um dos estudantes colocou na pequena caixa, a venda e a caixa foram materiais trazidos por uma educanda. Podemos notar o círculo que se formou no entorno do educando e a alegria presente nesta descoberta.



Fig28. Registro dos estudantes do 6.A com a Caixa Sensorial. (Fonte: Arquivo Pessoal)



Fig29. Registro Cabeça de Monóculos em dois corredores da unidade escolar. (Fonte: Arquivo Pessoal)

Ao finalizar a Cabeça de Monóculos, alguns estudantes se desafiaram a caminhar com a cabeça pelo corredor, como vemos na composição da figura 29, na página anterior. A Cabeça de Monóculos percorreu um espaço coletivo ao caminhar por corredores da unidade escolar, fazendo com que outras pessoas também participassem da experiência, como a inspetora, professores e outros estudantes.

[...] a primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. (HUIZINGA, 2018, p. 11)

Na citação acima, o autor estabelece uma relação entre tempo e liberdade, na qual as duas palavras compõem características fundamentais de um jogo. O jogo desenvolve-se dentro de um espaço-tempo deslocado da vida cotidiana, e a consciência desse deslocamento gera liberdade.

Dentro de um ambiente escolar, existem ritualizações que compõem o cotidiano deste espaço que ocorrem em determinados tempos. Caminhar e brincar por espaços da

escola que normalmente são apenas de passagem, como corredores, permitiram criar alguns instantes de liberdade ao quebrar as “ritualizações de comportamentos” a partir da “possibilidade inventiva de romper com essas repetições” (ICLE e BONATTO, 2017, p. 11).

No dia seguinte, vivenciamos a Cabeça de Monóculos no pátio, e outro elemento uniu-se ao jogo: um tapete de letras, que estava sendo utilizado nos momentos dos intervalos do Ensino Fundamental I com outro propósito. Com esses dois elementos, criamos três brincadeiras:

- 1- Aquele que está com a Cabeça de Monóculos deve pular nas letras para formar seu nome, sem deixar a Cabeça de Monóculos cair. Quem deixar cair passa para o próximo.
- 2- Dançar sobre o tapete com a Cabeça de Monóculos.
- 3- Amarelinha Africana, passando a Cabeça de Monóculos um para o outro em determinados tempos



Fig.30 Composição de dois registros do Jogo Propositor 2 no pátio da unidade escolar. (Fonte: Arquivo Pessoal)

Estávamos próximos da Semana da Criança, e o corpo docente decidiu realizar uma festa para os estudantes do sexto ano. As carteiras e cadeiras de uma das salas foram retiradas, e, com luzes e fumaça, criamos um ambiente para os estudantes dançarem. Em outras salas, aqueles que não queriam dançar poderiam jogar diversos jogos de tabuleiro. Um estudante que estava com vergonha de dançar lembrou da Cabeça de Monóculo e, com ela, conseguiu entrar na festa e dançar entre seus colegas.

Existem entre a festa e o jogo, naturalmente, as mais estreitas relações. Ambos implicam uma eliminação da vida cotidiana [...] Ambos são limitados pelo tempo e espaço. Em ambos encontramos uma combinação de regras estritas com a mais autêntica liberdade. O modo mais íntimo de união de ambos parece poder encontrar-se na dança. (HUINZIGA, 2018, p. 25)

Estabeleceu-se, assim, uma nova relação com a sala de aula e com o coletivo que compõe aquele espaço. O dançar também era um jogo de corpos que se desafiavam, e o jogo deu-se também com as luzes que invadiam aquele ambiente, como podemos ver na figura 31, na página a seguir. A Cabeça de Monóculos foi passando de um estudante para outro, e

depois de um tempo o educando que estava com vergonha não precisava mais daquele objeto para participar da festa.

Após as brincadeiras com o movimento dos corpos e o passar da Cabeça de Monóculos de um para o outro, vários monóculos se abriram, perdendo o que estava em seu interior, e os elásticos uniram-se fazendo um grande nó, impedindo no final de usarmos em nossas cabeças. Por isso, duas estudantes construíram em casa uma nova estrutura para a Cabeça de Monóculo, feita com materiais encontrados em suas casas: feijão, arroz, caixa de papelão, durex colorido, papéis como folha de caderno. As estudantes disseram que, com esses materiais, a nossa segunda Cabeça de Monóculos seria sensorial. O sensorial faz parte das experiências coletivas vividas através dos jogos propositores, pois é no corpo que ocorrem essas experiências.

[...] se pensarmos nos órgãos sensoriais como parte indissolúvel de um corpo constituído de pensamento e sentimento, o que ocorre é que o fruidor se incorpora à própria obra que é parte do corpo do próprio artista. Assim, a própria experiência do corpo vivido já implicaria um cogito. (ARAUJO, 2007, p. 29)



Fig.32 Segunda Cabeça de Monóculos. Fonte: Arquivo Pessoal

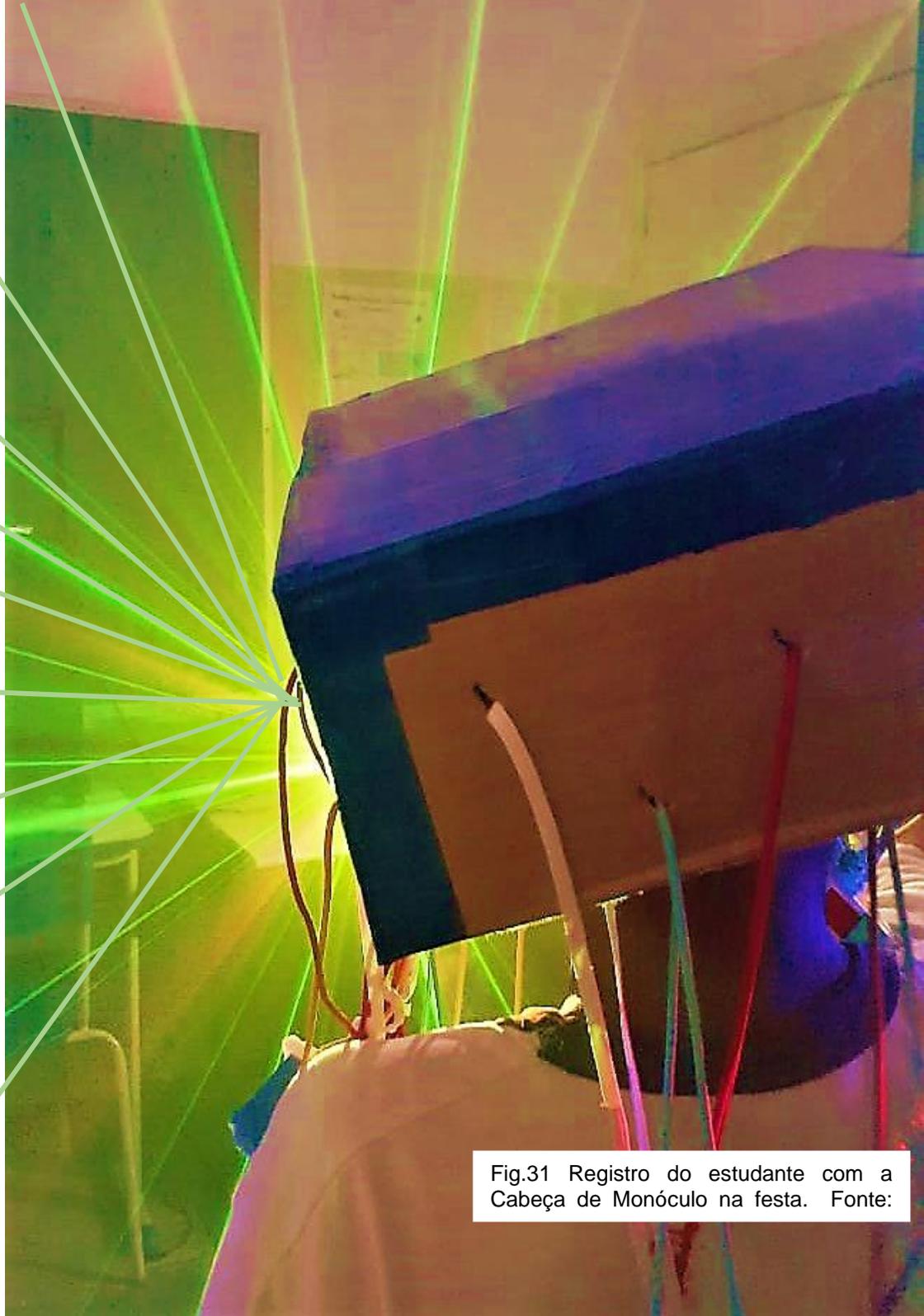


Fig.31 Registro do estudante com a Cabeça de Monóculo na festa. Fonte:

A autora da citação acima explica, em uma nota de rodapé, que não utilizou a palavra “cogito” no sentido que normalmente essa palavra está associada, com o pensamento de Rene Descartes referente a sua frase em latim “Cogito, ergo sum” (Penso, logo existo). Mas a escolha dela por essa palavra foi inspirada no “conceito de conhecimento pelo próprio corpo na concepção de Merleau-Ponty. Ou seja, a própria experiência do corpo vivido já implicaria um conhecimento” (ARAUJO, 2007, p. 29).

Para a reconstrução da Cabeça de Monóculos, alguns estudantes de outras turmas do sexto ano criaram também os seus próprios monóculos e auxiliaram na finalização da cabeça, prendendo os monóculos com maior espaçamento entre estes, para que os elásticos não dessem nó novamente quando a cabeça fosse utilizada.

O grupo utilizou a segunda Cabeça de Monóculos apenas para olhar os monóculos, sem grandes movimentos. Portanto, o jogo desenvolvia-se quando o estudante vestia a cabeça, o que permitia a ele olhar atentamente os monóculos em diversas posições.

Da mesma forma que o estudante não precisou mais da Cabeça de Monóculos para dançar, os estudantes também não precisaram mais da cabeça para compor novas brincadeiras, mas o tapete de letras se transformou em elemento fundamental do Jogo Propositor 2, pois criou um espaço de brincadeiras nos intervalos das turmas do Ensino Fundamental II. A cada dia, os estudantes criavam novas possibilidades de se relacionar de forma livre com o coletivo que ocupava aquele espaço por um determinado tempo: o intervalo.

“A liberdade, para Freire, não se refere somente à liberdade individual [...] A noção de esperança, para Freire, se fundamenta na celebração da ação humana criativa e num ataque sem trégua ao medo da liberdade.” (GIROUX, Henry A. *in* FREIRE, 2014, p. 18)

O educador Paulo Freire defende que “a educação é um evento político” (FREIRE, 2014, p. 38). Freire explica-nos que, para a luta, necessitamos de esperança. Se esperança é a “celebração da ação humana criativa”, a vivência dos Jogos Propositores nos espaços da escola celebra a criação coletiva e carrega consigo o exercício da liberdade.



Fig.33 Registro de uma das brincadeiras com o tapete de letras no momento do intervalo. (Fonte: Arquivo pessoal)



Fig.34 Rede Coletiva (Fonte: Arquivo pessoal)

Cap. 3 A Rede é nossa!

O Jogo Propositor 3, intitulado Rede Coletiva e inspirado na “Rede de Elástico”, de 1974, de Lygia Clark, fez-se presente até o fim do projeto, pois, mesmo que caminhássemos por outros trajetos e experimentássemos outros jogos propositores, sempre voltávamos para a Rede Coletiva. Alguns estudantes e funcionários da escola, ao mencionarem o projeto, normalmente o chamavam de “Projeto da Rede”. Portanto, o Jogo Propositor 3 tornou-se o centro do trabalho e expandiu a pesquisa, pois não pertenceu apenas ao 6º ano A, mas conectou-se à escola como um todo.

Uma das conexões que se fortaleceu durante e após a construção da Rede Coletiva foi a Rede de Parcerias composta por educadoras e funcionárias da escola. Para tecer esta Rede de Parcerias dentro do espaço escolar, foi necessário “desenhar o mapa ideológico”, de Paulo Freire, como vemos em sua explicação no trecho a seguir:

O que quero dizer com trabalhar, ou criar ou desenhar o mapa ideológico? Significa que eu preciso saber com quem eu posso contar, com quem eu pareço, e contra quem talvez eu vou ter que estar. Se eu não conheço os níveis de poder do que está em oposição a mim eu não posso lutar. É suicídio. [...] eu cheguei à

conclusão de que há três professores e cinco estudantes no departamento onde estou lotado, com quem posso conversar acerca dos sonhos. E aí eu começo a trabalhar com eles para a realização dos sonhos. Em um determinado momento, pode ser que seja possível ir além do nível onde me encontro, agora com estas oito pessoas. É possível que um mês mais tarde nós consigamos descobrir mais pessoas... (FREIRE, 2014, p. 84)

A Rede de Parcerias foi fundamental para que a pesquisa ocorresse de forma mais ampla dentro da unidade de ensino. A escola é um organismo vivo coletivo e plural, fazendo-se necessário tecer parcerias para lutar e realizar sonhos, como disse Paulo Freire na citação acima. A criação de parcerias foi facilitada por atuar, na maioria do tempo, nesta unidade como professora módulo.

Assume o cargo da prefeitura como módulo, que é o(a) professor(a) com pouca ou nenhuma sala atribuída, atuando, assim, como substituto(a) ou auxiliar. Ao ser chamada no concurso da prefeitura da cidade de São Paulo, não imaginava que a maioria dos ingressantes ocupavam esse cargo e, no primeiro ano, não tive nenhuma turma atribuída a mim. No tempo em que atuei como auxiliar, tive a oportunidade de

observar as aulas de diversos professores e notei que a maioria dos educadores escolheu seguir o caminho do ensino tradicional, com os estudantes enfileirados, cada um realizando as atividades propostas individualmente e em silêncio absoluto.

Por ser professora substituta de Arte, transitava entre todas as turmas do Ensino Fundamental I e II, e, por conta disso, diversas professoras me perguntavam se eu encontrava dificuldade de trabalhar no coletivo com os estudantes nos diferentes níveis. As discussões acerca do coletivo tornavam-se a cada dia um dos temas centrais nas reuniões do corpo docente, como já mencionado no início desta pesquisa.

Trabalhar como professora módulo neste primeiro ano gerou em mim uma sensação de impossibilidade de ação neste espaço, pois não ter sala atribuída é não saber para que turma você vai a cada aula, dificultando a criação de laços afetivos com os estudantes. Havia turmas que eu tinha contato apenas uma vez ao mês, já com outras eu tinha uma convivência maior. Essa incerteza de não saber com que frequência teria contato com os estudantes também era um obstáculo para

fazer parcerias com o corpo docente, pois minhas ações eram isoladas, sem uma segurança de continuidade de quaisquer projetos.

Já no segundo ano como professora nesta unidade escolar, período que se passa esta pesquisa, duas turmas foram atribuídas a mim, uma delas o sexto ano A, que foi a turma escolhida para este projeto, por ser um ano de transição entre o Ensino Fundamental I e II. Nas outras vinte e duas aulas, eu continuava a atuar como professora módulo, porém o que era antes um obstáculo, agora se tornou um facilitador.

A junção de aulas atribuídas e aulas no cargo de módulo me ajudou a criar mais facilmente os laços dessa Rede de Parcerias. Com as aulas atribuídas, a pesquisa pôde ter uma continuidade com a turma em questão. Por ser módulo, ampliou minha visão da escola; ao ter flexibilidade de horário, tive a oportunidade de vivenciar os intervalos junto com as crianças, observar os corredores, ter maior diálogo com algumas educadoras e com a inspetora, que também se interessou pelo projeto.

A primeira parceria foi criada com as educadoras módulos do Ensino Fundamental II e a inspetora. As educadoras aceitaram participar ativamente dos intervalos, transformando este momento em um intervalo lúdico. Isso interferiu diretamente no cotidiano da inspetora, que normalmente ficava sozinha com trezentas crianças no pátio-corredor, como mencionado no capítulo 1.

Essa Rede de Parceria inicial também possibilitou ampliar o número de aulas com o 6º ano A, pois a inspetora me perguntou se eu gostaria de ter mais aulas nesta turma quando um(a) professor(a) faltasse, já que uma de suas funções era organizar o horário das professoras módulos conforme o número de faltas. As educadoras módulos concordaram que, sempre que possível, eu teria prioridade para substituir esta sala, fato esse que ampliou o tempo com o 6º ano A em alguns momentos, não ficando presa apenas às duas curtas aulas por semana.

Duas dessas educadoras, módulos de Educação Física, sempre que havia a possibilidade, disponibilizavam-se para também participar das aulas e, em alguns momentos,

auxiliavam na escuta dos estudantes e participavam ativamente dos jogos propositores, como na construção do Jogo Propositor 3, em que uma delas teceu junto com os estudantes a Rede Coletiva, como veremos neste capítulo.

Outra educadora que participou diretamente do projeto foi a professora de Arte titular dos sextos anos B, C e D. Essa educadora tem muitos anos de experiência e sempre está aberta ao novo, por isso se tornou uma parceira de trabalho, como veremos neste e no próximo capítulo. Ao relatar a sua experiência, a educadora escreve sobre essa Rede de Parcerias, como vemos a seguir:

A escola pública apresenta proposta interessante, mas temos dificuldade de colocá-la em prática, pois existe carência de facilitadores. Durante o ano, portanto, estivemos atentos à algumas possibilidades e ofertas, que fizemos com que este quadro se alterasse um pouco. Contamos com a boa vontade e disposição de colegas, que se empenharam em nos ajudar para conseguirmos um horário para encontros e conversas, para conseguirmos ônibus gratuito, para estarmos juntos nas saídas e aulas fora da escola e para apreciação dos trabalhos e iniciativas propostas e realizadas. Com isso, houve um movimento diferente,

inovador para muitos e que fortaleceu o conjunto. (Anexo D- relato 1)

Dialoguei com toda a Rede de Parceria no percurso desta pesquisa, trocamos experiências e repensamos os processos ao longo do trajeto. Com isso, a relação com toda a equipe ficou mais forte durante e após a construção da Rede Coletiva. Mesmo cada uma tendo um olhar diferente para a educação, isso só foi possível pois compartilhamos e tecemos sonhos, pois “um encontro só faz sentido quando ambas as partes convergem no mesmo propósito de partilha” (ALMEIDA, 2019, p. 215).

A Rede Coletiva fortaleceu a conexão do projeto com os momentos dos intervalos e gerou um novo grupo composto por quinze estudantes que mesclou todas as turmas do sexto ano (6ºA, 6ºB, 6ºC e 6ºD). Assim, como no mapa ideológico de Paulo Freire, a Rede de Parcerias ampliou-se e agora conta com os estudantes. Esse grupo realizou quatro Ações Coletivas ligadas ao Jogo Propositor 3, que interferiu no cotidiano escolar e gerou novas experiências coletivas dotadas de liberdade. Estas ações, sobre as quais falaremos mais neste e no próximo capítulo, auxiliaram a tecer novos elos entre

educadoras, funcionárias e estudantes, tornando a Rede Coletiva pertencente a toda a unidade escolar, portanto NOSSA!

3.1 Rede: um tecer criativo coletivo

Afinal, o que é uma REDE? O que veio em sua mente quando leu essa palavra ao longo do texto? A palavra rede tem origem do latim *rēte-is*, que significa teia de aranha, rede e laço. No dicionário, encontramos diversas designações para essa pequena palavra, como vemos a seguir:

1. Entrelaçado de fios, de espessura e materiais diversos, formando um tecido de malhas com espaçamentos regulares.
2. Rede de Pesca: usado para apanhar peixes e outros animais.
3. Esporte: armação de rede que envolve as traves do gol em vários esportes (futebol, hóquei, handebol etc.)
4. Tecido de malhas muito finas com que se envolvem os cabelos.
5. Rede de Dormir: peça de tecido resistente (de algodão, linho, fibra etc.), suspenso pelas extremidades, us. para dormir ou embalar.
6. Conjunto de estradas, tubos, fios e canais que se entrecruzam.
7. Conjunto de pontos que se comunicam entre si.

8. Conjunto de pessoas, órgãos ou organizações que trabalham em conexão, com um objetivo comum.
9. Cilada ou armadilha.
10. Anatomia: entrelaçamento de estruturas como vasos sanguíneos, fibras musculares, nervos etc.
11. Internet: Sistema constituído pela interligação de dois ou mais computadores e seus periféricos, com o objetivo de comunicação, compartilhamento e intercâmbio de dados.
(Fonte: Dicionário Michaelis online)

Ao perguntar para os estudantes do 6º ano A que imagem veio à mente deles ao falar a palavra rede, a maioria respondeu que pensou primeiramente nas redes de dormir. Alguns contaram que em suas casas ou em casas de parentes há este tipo de rede e lembraram alguns momentos afetivos em volta deste objeto. A rede de dormir é “ uma tecnologia ameríndia e que antes da invasão europeia nas América se desconhecia a sua existência” (FONSECA, 2016, p. 33). Feitas artesanalmente, a maioria das confecções no Brasil são tecidas coletivamente e há um processo para esse fazer coletivo, como vemos no passo a passo de uma das formas desse tecer:

Quando se confecciona uma rede artesanal é preciso respeitar uma série de passos. Inicialmente os redeiros tem de separar os fios de algodão. [...] Logo após, esses fios são trançados e constituem camadas que na

sequência passam pela tecelagem e geram a trama de tecido. Por fim, os punhos da rede são também trançados e costurados. (FONSECA, 2016, p. 42)

A partir da tese de doutorado “Construções do Brasil no vaivém da rede de dormir”, de Raphael do Sacramento Fonseca, autor da citação acima, foi montada a exposição “Vaivém”, no CCBB- SP, em 2019, ano em que esta pesquisa foi realizada. Dentre as diversas redes expostas, uma no salão do térreo desta exposição chamou a minha atenção: a “Rede Social”, criada em 2018 pelo coletivo Opavivará!

O grupo Opavivará! é um coletivo artístico do Rio de Janeiro que atua desde 2005 desenvolvendo proposições coletivas em locais públicos por diversos espaços da cidade. A proposição “Rede Social” é composta por 12 redes de dormir costuradas umas às outras suspensas no ar, como vemos na imagem 35 na página a seguir.

De acordo com o coletivo, a “Rede Social” é um local de convivência, todos os participantes podem usufruir e dialogar com as redes e com outros visitantes, criando experiências coletivas e ativando aquele espaço.



“Uma generosa e coletiva rede de descanso convida o visitante a navegar e compartilhar. [...] Esta obra configura um espaço para estar sem pressa, um local de experimentação e de convivência.”

Fig.35 “Rede Social” 2018- coletivo Opavivará!

(OPAVIVARÁ!-Fonte <<http://opavivara.com.br/p/rede-social-womad-festival/rede-social-womad-festival>>último acesso 12/04/2020)

A ativação de um espaço é “torná-lo um território vivenciado. Um lugar de tramas, de relações entre os indivíduos e onde estes possam ainda reconhecer-se ao mesmo tempo” (PAIM, 2009, p. 176). O coletivo Opavivará! fala sobre o espaço envolvente e ativo da “Rede Social” na citação a seguir:

[...] o espaço envolvente oferece ao indivíduo o toque e o acolhimento, e se possível a sensação festiva de estar entre amigos. O espaço envolvente deve ser um espaço experimental e lúdico, e deve necessariamente, mesmo que por um curto período de tempo, transportar as pessoas para um outro contexto [...] (OPAVIVARÁ! apud BRITTO, 2016, p.39)

Na “Rede Social”, não temos a experiência de tecer a rede, mas a tentativa de caminhar pelas doze redes faz com que utilizemos todo o corpo. Como essa interação na maioria das vezes é coletiva, o movimento do outro interfere no seu próprio movimento, pois as redes balançam com as interferências dos visitantes, gerando um estado festivo e lúdico para quem participa.

Na minha terceira visita à exposição, ouvi diversos visitantes dizerem: “Vamos brincar com a rede?” No brincar, no

jogo, também há processo de criação coletiva. Todas as pessoas são criativas, como defende o curador, crítico de arte, jornalista e professor universitário Frederico Moraes no seu texto “No fazer criador todos se confundem”, como vemos no trecho a seguir:

Todas as pessoas são criativas, independentemente da origem étnica ou do status social, econômico e cultural e só não exercem seu potencial criador se são impedidas disso por algum tipo de repressão-familiar, educativa, política etc. (Frederico Moraes in GOGAN, 2017, p. 5)

Frederico Moraes organizou os “Domingos da Criação”, que ocorreram entre janeiro e agosto de 1971 no Museu de Arte Moderna (MAM) do Rio de Janeiro, no auge da Ditadura Militar. Foram seis domingos dotados de liberdade que teceram um espaço experimental e lúdico, onde se democratizou o exercício da criação convidando o público para estes processos criativos, que ocorreram, em sua maioria, de forma coletiva, conforme explicita o título do texto de Frederico. Veremos imagens a seguir dos três primeiros domingos.



Fig.36 Primeiro Domingo- Domingo de papel em 24 de janeiro de 1971 no MAM-Rio de Janeiro.
Fonte: Itaú Cultural <<https://www.itaucultural.org.br/livro-sobre-os-domingos-da-criacao-e-lancado-no-itaucultural>> último acesso 12/04/2020

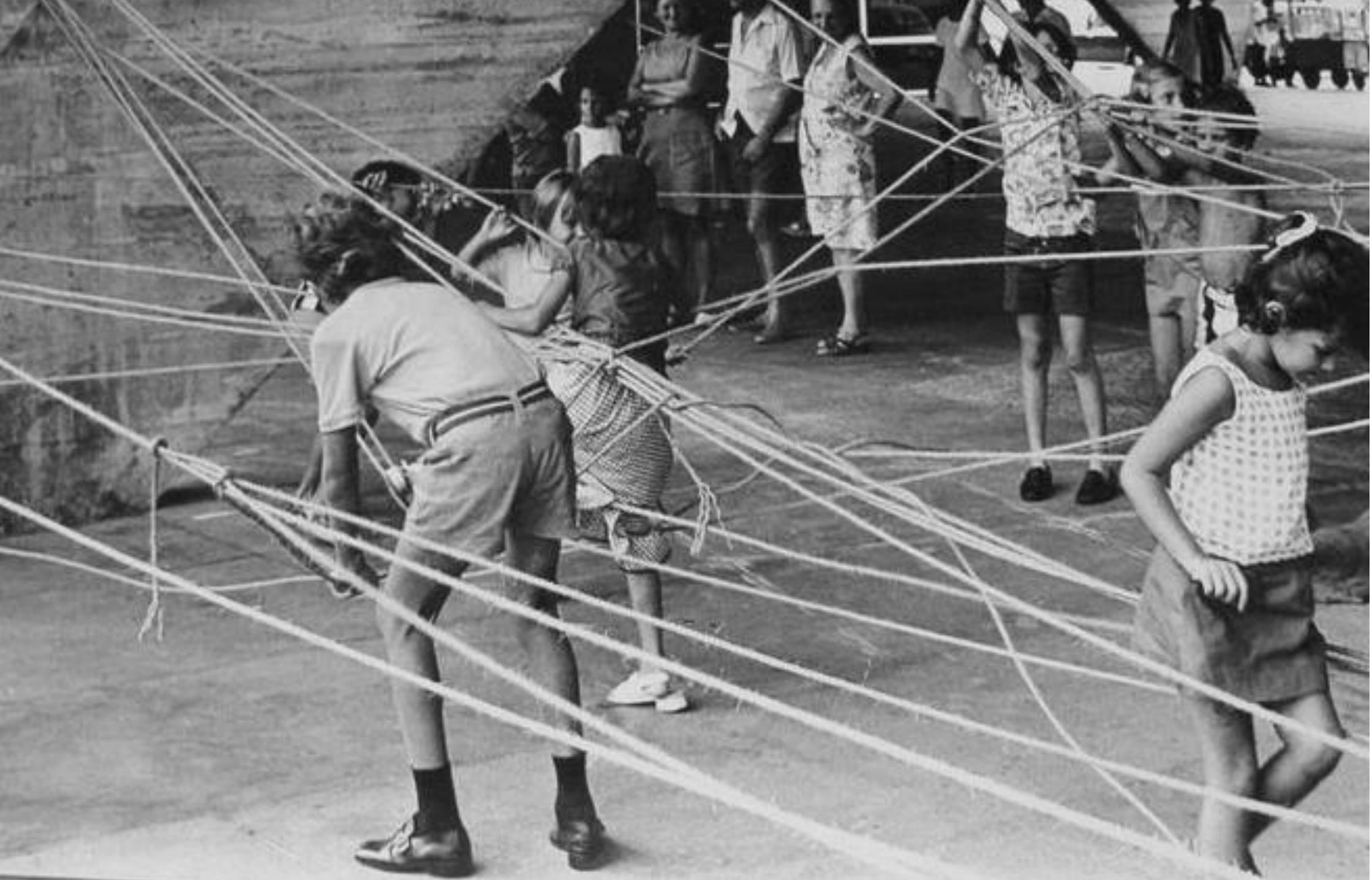


Fig.37 Segundo domingo- Domingo por um fio em 7 de março de 1971 no MAM-Rio de Janeiro. Fonte: Instituto Mesa <http://institutomesa.org/projetos/novo-livro-domingos-da-criacao-uma-colecao-poetica-do-experimental-em-arte-e-educacao/o-domingo-por-um-fio_beto-felicio_1-3/> último acesso 12/04



Fig.38 Terceiro Domingo- O tecido do domingo em 28 de março de 1971 no MAM-Rio de Janeiro. Fonte: Itaú Cultural <<https://www.itaucultural.org.br/livro-sobre-os-domingos-da-criacao-e-lancado-no-itaucultural>> último acesso 12/04/2020

A cada domingo um material tornava-se a base para que o público pudesse criar, não se importando com o resultado final, mas, sim, com o processo criativo entre aqueles que participavam. “Os materiais foram doados por indústrias e colocados à disposição do público, que com eles exercitava livremente sua criatividade” (Frederico Morais *in* GOGAN, 2017, p. 5).

Vemos nas imagens 36, 37 e 38, nas páginas anteriores, registros de três domingos e podemos observar nas imagens a alegria que envolvia este processo criativo coletivo. “Anárquicas e lúdicas as imagens registram uma euforia coletiva” (GOGAN, 2017, p. 257). De acordo com Frederico, “Um domingo de papel e O tecido do domingo tiveram um caráter mais coletivo, especialmente a partir do desfazimento dos fardos com aparas de ambos os materiais” (Frederico Morais *in* GOGAN, 2017, p. 245).

No registro do primeiro domingo, que vemos na figura 36, “Um domingo de papel”, há uma mescla de materiais e a reunião de crianças e adultos em um espaço festivo e brincante. Na imagem com a proposta do terceiro domingo, intitulada “O tecido do domingo”, que vemos na figura 38,

podemos observar que o público criou um caminho através de tecidos que conectavam os participantes, formando, assim, uma rede de pessoas. O movimento e a ação de cada um interferiam no todo, criando um diálogo corporal e transformando este momento em uma grande performance coletiva.

No relato de uma professora que participou da intervenção artística no terceiro domingo, nota-se que ela menciona o espaço amplo onde ocorreram essas experimentações coletivas, espaço este diferente de uma sala de aula: “Isto aqui é uma liberação: espaço amplo, ar puro, todo mundo trabalhando coletivamente” (GOGAN, 2017, p. 243). Levar para o ambiente escolar o ensino da Arte de forma experimental, lúdica, festiva, libertária e proporcionar aos educandos um espaço para o processo de criações e vivências coletivas, assim como ocorreu nesses domingos, é a busca dessa pesquisa. Os Domingos da Criação têm íntima ligação com a arte-educação, pois Frederico Morais acreditava que

“[...] o ensino de arte não se fundamenta mais no aprendizado de técnicas específicas, que envelhecem rapidamente. A noção de ateliê amplia-se, passando a ser qualquer lugar da

cidade onde estiverem reunidos professores e alunos, e a técnica a ser desenvolvida na realização dos trabalhos é aquela adequada aos materiais disponíveis no momento.” (Frederico Morais *in* GOGAN, 2017, p. 5)

Os materiais disponíveis no segundo domingo foram diversas linhas, compondo, assim, “O domingo por um fio”, em 7 de março de 1971, o qual podemos ver um registro fotográfico deste momento na figura 37. A escolha por analisar também esse domingo por sua ligação com o Jogo Propositor 3. Na imagem, vemos uma teia de barbante tecida pelo público, uma rede de vãos não regulares, onde as crianças brincam entre os fios. A trama criada pelos participantes une as linhas com a arquitetura do MAM-RJ e, assim como no terceiro domingo, quando o tecido uniu as pessoas, as linhas teceram novas relações coletivas corporais e espaciais.

Lygia Clark, no período dos Domingos da Criação, não estava no Brasil, mas junto com estudantes na Sorbonne, onde também criou espaços para o experimental e uma nova relação com o espaço. Lygia ganhou inicialmente o espaço através da linha orgânica, como vimos no capítulo 1. A linha ainda estava presente em algumas de suas proposições nos anos 60 e 70, linhas estas formadas por borrachas elásticas de número

86x10. Esse largo elástico não é tão comum nos dias atuais, mas na época era de baixo custo e facilmente encontrado nas ruas de Paris, onde a artista se encontrava na época.

As primeiras proposições de Lygia Clark com elásticos foram feitas em 1969, com as proposições “Estruturas Vivas: Diálogos” e “Estruturas Vivas”, que vemos nas imagens 39 e 40, na página anterior. Lygia Clark escreve sobre essas duas proposições.

Estruturas Vivas: Diálogos: dois elásticos grandes entrelaçados unem dois participantes pelas pernas a altura do tornozelo. Esta união é o ponto de partida de um diálogo através dos gestos.

Estruturas Vivas: uma rede formada por borrachas elásticas une quatro pessoas deitadas e as mãos de quatro pessoas que permanecem em pé. A disposição das pessoas no espaço corresponde ao desenho da rede. A ordem dos movimentos do grupo compõe uma estrutura que se desenha e é vivida através dos gestos de seus componentes. (CLARK, Lygia, 1969, Textos cedidos pela "Associação Cultural do Mundo de Lygia Clark", Rio de Janeiro)

Essas duas proposições com elásticos de Lygia Clark e “O domingo por um fio” têm em comum a comunicação entre os participantes, que, através do diálogo corporal, transforma



Figs.39 e 40 "Proposições Estruturas vivas" a esquerda e "Estruturas Vivas: Diálogos" a direita, 1969, em uso provavelmente em seu ateliê em Paris no início dos anos 1970. Fonte: MoMA Disponível em: <https://post.at.moma.org/content_items/1030-part-2-affective-geometry-immanent-acts-lygia-clark-and-performance> último acesso 11/04/2020

a relação com o espaço, com o tempo e com o outro. A diferença é a relação afetiva entre todos os participantes, já que, na mostra “Domingos da Criação”, criou experiências coletivas entre pessoas que não necessariamente se conheciam.

Lygia Clark teve a oportunidade de ministrar um curso na Sorbonne, e o tempo de convivência com os estudantes fez surgir grupos que teceram relações afetivas desenvolvidas ao longo das sessões. Neste período, a pequena rede que se formava na proposição “Estruturas Vivas” se ampliou em 1974, nascendo a proposição “Rede de Elástico”, que podemos ver na figura 41 na página a seguir.

As relações dos corpos com o espaço e o tempo ampliam-se na “Rede de Elástico”, por ter um grande número de pessoas tecendo e decidindo o seu desenho. A trama tecida pelo grupo tem um desenho com vãos mais regulares, com um padrão, como vemos na imagem 41. Porém, com a interferência dos movimentos dos estudantes na rede, o desenho dela também se modifica.

[...] a cada pequena variação de movimentos do corpo de cada um, desenha-se no ar outra

configuração da rede de elásticos. Esse aspecto é vital no entendimento da obra de Lygia Clark, o corpo aqui desenha triângulos de elásticos no ar. Não há coreografia, mas plástica.(CIOTTI, 2014, p. 53)

Depois de cada aula, ou sessões, como Lygia denominava os encontros do curso, os estudantes relatavam suas experiências, e Lygia Clark começou a perceber a relação da arte e da terapia, unindo corpo e mente de uma outra forma. Porém, nesta pesquisa, vemos as proposições como caminho para criar experiências coletivas dentro do ambiente escolar, e não como uma ferramenta terapêutica, assim como afirma a professora-performer Naira Ciotti, que trabalha com as proposições de Lygia Clark desde 1977 em sala de aula no espaço universitário, como vemos na citação a seguir: “Não utilizo os objetos de Lygia Clark no universo da terapia, e sim no universo do ensino de arte” (CIOTTI, 2014, p. 51)

Naira Ciotti entende “a escola como um coletivo inteligente” (CIOTTI, 2014, p. 7), e, segundo ela, a “experiência da confecção dos objetos de Lygia Clark dentro da Universidade foi bastante integradora para as turmas” (CIOTTI, 2014, p. 51). É nessa linha de pensamento que os jogos



Fig.42 Proposição “Rede de Elástico” na Sorbonne-1974. Fonte: Galeria Lurixs: <<http://www.lurixs.com/event/o-mundo-de-lygia-clark>>

propositores foram construídos e vivenciados. Na construção do Jogo Propositor 3, por meio do qual tecemos a nossa rede, conseguimos experienciar um processo criativo coletivo envolvendo um maior número de pessoas. E da mesma forma que a rede artesanal precisa de um passo a passo, é importante analisar o passo a passo da tecitura da nossa Rede Coletiva.

3.2 Jogo Propositor 3: Rede Coletiva

O Jogo Propositor 3 foi inspirado na proposição “Rede de Elástico” (1974), de Lygia Clark, como vemos na figura 42, na página anterior. Em busca de um material para criar a nossa Rede Coletiva, deparei-me com o elástico de roupa. A escolha desse material foi baseada em alguns fatores: maior elasticidade, o que gera novas possibilidades de movimento durante a experiência; resistência; maior variedade de cor, o que acaba acrescentando mais um item no processo de criação; baixo custo; e, principalmente, maleabilidade, o que ajuda a não machucar os estudantes no momento da vivência.

O tecer é parte fundamental da experiência. O exercício do processo criativo é tão importante quanto a vivência e os jogos criados depois da sua finalização. Cada vivência é única, as ações individuais interferem no todo e nas experiências geradas em cada etapa do processo. O ato de criar coletivamente a rede possibilita observar as relações entre os envolvidos, portanto, como os estudantes lidam com o coletivo.

Antes de construir o Jogo Propositor 3, uma parte dos estudantes visitaram a exposição intitulada “Vaivém”, construída em volta das Redes do Brasil, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP). O CCBB realiza sorteios presenciais durante a primeira semana de cada exposição, intitulada “Semana do Educador”. De acordo com o relato da equipe educativa do Centro Cultural, no início do projeto havia uma quantidade de ônibus muito grande e não era necessário realizar o sorteio, porém atualmente, por causa dos cortes no orçamento, poucos ônibus são sorteados para escolas públicas de São Paulo.

O sorteio é por pessoa, e não por escola, ou seja, quanto mais professores da unidade escolar estiverem presentes há mais chance da sua escola ser sorteada. Por isso, a professora

de inglês também participou desse processo para ampliar as chances, e conseguimos o transporte para a visita. Não era interesse dessa professora realizar um projeto relacionado à exposição, portanto deixou sua vaga à minha disposição. A professora de Arte dos sextos anos B, C e D, que faz parte da Rede de Parcerias, disse em seu relato que “Tivemos a ‘sorte’ de aproveitar a exposição do CCBB ‘Vaivém’, que, sem querer, se encaixou perfeitamente no contexto” (Anexo D- relato 1).

Além da professora de arte dos outros sextos anos, mais uma educadora teve interesse de participar dessa visita. Com isso, o desafio foi dividir os quarenta lugares do ônibus com oito turmas (quatro do sexto ano e quatro do sétimo ano). Como há pouca possibilidade de passeios pela dificuldade de conseguir transporte gratuito, é uma prática da escola dividir as vagas entre diversas salas. Mas como realizar essa divisão?

Primeiramente, conversamos com as turmas para ver quem tinha interesse, pois conseguimos agendar a visita apenas para o dia 3 de julho, no período da tarde (contraturno para os estudantes do sexto ano). A primeira e a última semana de julho compõem o calendário escolar das escolas municipais de São Paulo, porém muitos alunos não frequentam a escola

nesse período, pois as escolas estaduais e particulares estão em período de férias escolares. Portanto, os estudantes sentem-se também no direito de férias neste período. Na prática, essas datas acabam se tornando momentos de compensação de faltas e de recuperação para alguns estudantes.

Mesmo o passeio sendo em julho, o número de estudantes interessados foi maior do que o número de vagas. Por isso, realizamos o sorteio, e aqueles que não foram sorteados ficaram na lista de espera, pois, de acordo com o corpo docente, normalmente alguns estudantes desistem em cima da hora.

Esse processo foi aceito tranquilamente pelos alunos do 6º ano A, que compreenderam a situação e já estavam acostumados com esse sistema. Por fim, todos os estudantes que compareceram no dia e no horário combinados na escola conseguiram participar da visita.

A visita à exposição “Vaivém” foi guiada pelas palavras coletivo, diálogo e processo criativo, pois caminhamos entre redes indígenas tecidas em sua maioria em um processo coletivo, como vimos anteriormente sobre a confecção das

redes artesanais. Ainda que nem todos os estudantes do 6º ano A estivessem presentes, a visita fez parte do percurso do Jogo Propositor 3. Os estudantes que viram a exposição de perto relataram aos seus colegas como foi a experiência, como é possível observar nos dois relatos a seguir:

Nesse passeio, fomos de ônibus até o centro da cidade. Quando chegamos lá, fomos super acolhidos pelos monitores. No dia, foi a exposição da rede, brincamos um pouco e fomos explorar um pouco do CCBB. Quando descemos uma escada e vimos um cofre gigante e pesado, o monitor explicou um pouco sobre o cofre, e fomos para uma sala cheia de redes interessantes. (Anexo C - Relato 9)

Eu vou contar sobre quando a gente foi no CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil). Assim que a gente entrou, tinham muitas obras legais como: a rede coletiva (ficamos brincando muito nela), o cofre, maracatu etc. O cofre era muito grande e muito pesado, mas não tinha dinheiro, é claro. (Anexo C - Relato 3)

A “rede coletiva” que o estudante mencionou no seu relato é a “Rede Social” do coletivo Opavivará! A inspetora da escola, que também faz parte da Rede de Parcerias e que

também participou dessa visita, relatou sua experiência acerca da “Rede Social”, como vemos a seguir:

O aluno tendo o contato conosco fora do ambiente escolar, e mesmo que estejamos lá como monitores, e o fato de participarmos de tudo ao lado deles, fazem com que eles tenham um olhar diferente sobre nós, não somente o olhar de disciplina, que, muitas vezes, nós, inspetores, exercemos, mas uma proximidade diferente, mais descontraída. E a ideia das redes juntas, e a oportunidade de também usufruirmos da rede juntos, faz o aluno entender o papel integrador do inspetor de alunos. (Anexo D- relato 2)

Houve um erro de horário de visita do educativo do CCBB, devido a isso tivemos a oportunidade, no início da visita, de passar mais tempo interagindo com a “Rede Social”. Como eu era a responsável pelo grupo, o educativo pediu, neste momento, para eu preencher alguns papéis e, assim, pude observar de fora os estudantes, professores e funcionários da escola brincaram neste espaço. Vimos pelo relato da inspetora que o brincar com os estudantes na “Rede Social” mudou a relação existente entre eles a partir dessa experiência coletiva, mesmo que fosse por um curto espaço de tempo.

Ao ver os corpos alegres e brincantes percorrendo as doze redes suspensas no ar, como não pensar nos outros estudantes que não puderam estar ali e ter essa experiência? O desejo dos professores que participaram da visita era conseguir, nas próximas exposições, proporcionar aos outros estudantes a mesma experiência.

Na volta das férias, demos início à criação da nossa própria rede. A primeira aula ocorreu na sala multimídia da unidade escolar e foi destinada aos relatos dos estudantes que participaram da visita, junto com imagens e vídeos de algumas redes que estavam na exposição, projetados em um grande telão, fazendo com que as imagens tomassem todo o ambiente. Os relatos e os diálogos a partir das imagens aproximaram e envolveram os estudantes que não foram à exposição das discussões que ocorreram juntamente com o educativo do CCBB.

A maior discussão do grupo foi em torno de imagens da “Rede Social” e de outras proposições do Coletivo Opavivará! Por último, o nosso olhar se voltou para uma rede que não estava na exposição. A partir de imagens e vídeos, conversamos um pouco sobre a proposição “Rede de Elástico”

(1974), de Lygia Clark. A maioria dos estudantes ficou entusiasmada em construir a nossa própria rede inspirada na “Rede de Elástico”, de Lygia Clark, mas eles imaginaram que poderiam torná-la uma rede de dormir, que, assim como vimos, foi a primeira imagem de rede criada na mente da maioria dos estudantes e presente na exposição “Vaivém”.

As discussões ocorreram em apenas uma aula. Assim, algumas questões, neste primeiro momento, ficaram abertas por falta de tempo, mas guiaram nossas próximas ações: Qual a relação da rede com o coletivo? Que desenho queremos para a nossa rede? Onde realizar a sua construção, em que espaço da escola? Como fazer com que se torne um jogo propositivo interagindo com o cotidiano escolar e com os outros estudantes da escola?

No dia seguinte, construímos a nossa Rede Coletiva em três aulas. Isso só foi possível porque, além da minha aula atribuída neste dia, uma professora permitiu utilizarmos seu tempo de aula e outra professora foi embora mais cedo. Assim, ficamos com a primeira e as duas últimas aulas daquele dia para tecer a nossa grande trama de elásticos de roupa colorida.



Fig.42 Elásticos de roupa. Fonte: Arquivo pessoal

Na primeira aula, cortamos os elásticos em várias tiras, como vemos na figura 42, na página anterior. Essa etapa foi realizada dentro da própria sala de aula, onde os estudantes se dividiram em pequenos grupos. Uma professora também quis participar e sentou-se no fundo da sala. Esta observou que os estudantes, mesmo trabalhando em pequenos grupos, ainda não pensavam no coletivo, dizendo que o elástico de uma determinada cor era seu.

No final dessa aula, colocamos os elásticos cortados dentro de uma mesma sacola, e muitos estudantes não queriam misturar seus elásticos com os de seus colegas. Foi o primeiro exercício de coletividade, um pequeno exercício de desapego de seu individualismo, algo que não estão acostumados neste ambiente escolar. Mas é importante lembrar que o coletivo não é massificação. O respeito à individualidade de cada educando também é importante no processo coletivo, pois “são as intensidades transindividuais que garantem a força irradiadora do coletivo” (MIGLIORIM, 2012, p. 3).

“A primeira etapa do trabalho de performar Lygia Clark em sala de aula consiste em abrir espaço: empurrar mesas,

erguer cadeiras etc”(CIOTTI, 2014, p. 52). Por isso, na próxima etapa da construção da rede, realizada nas últimas duas aulas daquele dia, os estudantes decidiram tecê-la na quadra, por ser o local mais espaçoso desta unidade escolar. Assim, não foi preciso abrir espaço na sala de aula.

Antes de iniciarmos este tecer, conversamos sobre a importância de se pensar que aquela rede é coletiva, ou seja, que a Rede Coletiva não pertence a qualquer indivíduo, seja professor ou estudante, mas a todos os que participam daquele cotidiano escolar, e que, por isso, não poderiam ficar presos com uma determinada cor de elástico, já que todos os elásticos seriam utilizados para compor a nossa rede. Depois dessa rápida conversa, já na quadra, os estudantes pediram para que jogasse os elásticos para o alto, criando uma imagem poética pelo espaço.

Neste momento, quatro educadoras também quiseram participar deste processo, algumas já faziam parte da Rede de Parcerias e outras se interessaram no momento que souberam que iríamos construir uma rede. Todas essas educadoras também veem dificuldade de trabalhar o coletivo dentro deste ambiente escolar. Duas delas me questionaram o porquê eu



aceitei jogar os elásticos para o alto, pois, na perspectiva delas, não deveria ter permitido tal ação. Expliquei que a arte dentro da escola também é um exercício de liberdade. Mas, ainda que a proposta de jogar os elásticos para o alto demonstre um distanciamento do individualismo por parte dos estudantes, era notável que o apego de certa forma predominava no processo de criação.

Logo após, os estudantes pegarem uma quantidade de elásticos e formaram-se pequenos grupos espalhados pelo espaço, para dar início ao tecer desta Rede Coletiva. Neste momento, alguns elásticos ainda precisavam ser cortados, e o estudante que tem deficiência motora se ofereceu para cortar, como vemos na imagem 43. Juntamente com ele estava a professora auxiliar, que observou o estudante e me chamou para tirar algumas fotos, pois, mesmo tendo muita dificuldade, o estudante com um grande sorriso no rosto empenhava-se para realizar esta ação. Depois de cortar os últimos elásticos, o estudante também participou do tecer da rede, tentando utilizar todo o seu corpo.

Fig. 43: Registro de um educando na construção da Rede Coletiva. (Fonte: Arquivo pessoal)



Fig.44 Registro de estudantes construindo a Rede Coletiva. Fonte: Arquivo pessoal

Não apenas este estudante utilizou diversas partes do corpo, pois, para decidir o desenho da trama, é necessário abrir os elásticos. Como vemos na figura 44, na página a seguir, alguns dos estudantes seguraram com seus pés os primeiros elos. Um maior número de participantes facilita esticar os elásticos enquanto ocorre este tecer, porém os pequenos grupos tiveram dificuldade de se unir e comparavam entre si os pedaços das redes formadas.

Alguns estudantes e educadores queriam que o desenho da rede tivesse os vãos regulares, criando faixas com o mesmo número de elos, já outros estudantes criaram desenhos de forma assimétrica, em um processo mais fluido. Por conta desse desacordo e da comparação entre os desenhos que estavam se formando, dois grupos discutiram e alguns estudantes não quiseram mais continuar tecendo. Estes jogaram os elásticos em seus colegas e decidiram apenas observar o processo de longe. Uma estudante que estava envolvida na discussão descreve o fato em seu relato:

A Rede foi uma experiência bem legal, quase todos participaram. Foi em grupo, mas a professora sempre esteve ali, teve alguns alunos que deram uns problemas, mas depois a professora resolveu. Eu gostei

bastante, na minha opinião poderia ter mais vezes. (Anexo C - Relato 12)

Essa estudante é a mesma educanda que disse, no início da pesquisa, que se “movimentar é uma perda de tempo”, como vimos no capítulo 1, e que inicialmente teve bastante dificuldade de trabalhar coletivamente, pois queria liderar o modo de fazer a Rede Coletiva e tinha dificuldade de aceitar a opinião de seus colegas. Mas ela não desistiu de tecer a rede e, aos poucos, foi participando de forma mais leve do processo.

“Foi em grupo, mas a professora sempre esteve ali”, esta frase do relato da estudante, me fez sentir que não fazia parte integral do coletivo do 6º ano A, o que também refletir sobre como esta frase se conecta a um pensamento tradicional que permeia o ambiente escolar, que defende uma separação entre estudantes e professores. O pensamento tradicional também defende uma padronização de gestos, falas, comportamentos e modos de pensar.

No início do ano letivo com o 6º ano A, os estudantes queriam que minhas falas fossem idênticas a de outra professora. Como defende Paulo Freire, o “que os jovens necessitam é precisamente do testemunho da diferença e o

direito de discutir a diferença” (FREIRE, 2014, p. 35). Por isso, conversamos sobre o porquê queriam que todos os professores tivessem as mesmas falas e modos de agir, conversamos também que, para ensinar e aprender, há diversos caminhos. Trabalhar com o coletivo é trabalhar contra a padronização.

Trabalhar em um coletivo, sem dúvida, implica certos conflitos e embates ideológicos (estamos falando de agrupamentos formados por diferentes indivíduos, com suas idiossincrasias e dessemelhanças, que, muitas vezes, se contrapõem à possíveis sociabilidades), além de uma convivência constante que pode gerar – e efetivamente gera – conflitos e incompatibilidades[...] O trabalho colaborativo é marcado, então, por similaridades e diferenças, por um viés político que admite conversas contínuas, trocas e negociações diversas, além de conflitos e enfrentamentos constantes. (BRITTO, 2017, p. 27)

Enquanto estavam tecendo a rede, os estudantes tiveram que lidar com as diferenças entre eles, diferenças essas que refletem no modo de pensar e conceber o desenho da rede. Assim, como disse a estudante em seu relato, intervi nas discussões entre os dois grupos a fim de reforçar que cada

grupo poderia fazer o desenho da forma que queria e que depois uniríamos todas as tramas criadas em uma rede só.

Mesmo amenizando a briga que houve, não consegui fazer com que aqueles que desistiram voltassem para o fazer coletivo, estes escolheram apenas observar e, às vezes, brincavam com os elásticos. A dificuldade de unir os pedaços de cada grupo continuava a existir, questão que só foi solucionada por um fator externo.

“Esse parece ser o frequente desafio dos coletivos. Quando um sai da curva, ou se torna um desgarrado do múltiplo, é preciso inventar estratégias para que sua força pessoal retorne ao coletivo e a narrativa de um não se sobreponha ao todo.” (MIGLIORIM, 2012, p. 4)

A professora de Arte dos outros sextos anos também quis participar da construção da rede e conseguiu levar o 6º ano D para viver essa experiência coletiva na última aula. Ao chegarem no espaço, auxiliaram neste exercício do coletivo e do desapego. Os novos estudantes ajudaram a unir os grupos pois festejavam cada vez que um pedaço da rede era unido, cantando e dançando. A alegria e o respeito fizeram com que aquele momento se tornasse um exercício de liberdade e de

coletividade. Além da outra turma, alguns estudantes do 6º ano também auxiliaram nesta união, como vemos no relato de uma estudante:

Bem, eu escolhi o trabalho sobre a rede coletiva porque foi a arte que eu mais gostei e eu acho que foi a que mais nos uniu. Eu fiquei ajudando quase todos os grupos que chegaram e não sabiam o que fazer, quando estava no final todos estavam pegando as tiras que ficaram soltas no chão para juntar tudo e nos espaços da rede que estavam grandes estávamos dando nó. (Anexo C-Relato 5)

A rede coletiva foi um dos trabalhos mais difíceis porque tive que ficar dando nós e nós para depois juntarmos e foi difícil, enfim conseguimos. [...] A experiência foi legal, mas deu trabalho. (Anexo C- relato 16)

O processo de tecer a Rede Coletiva demorou duas aulas, e, como vimos no relato 16, quem estava envolvido com o processo não parou de tecer para conseguirmos finalizar a rede naquele dia. Para essa estudante, o processo foi trabalhoso, e ela sentiu a dificuldade de unir todos os pedaços da rede. Já a estudante que vemos no relato 5 teve prazer em poder auxiliar todos os grupos, dando-lhe a sensação de maior união do grupo. Cada um teve uma experiência e um olhar ao

longo do processo, mas todos tiveram uma experiência de um processo de criação coletivo.

Após a finalização da Rede Coletiva utilizando todos os pedacinhos de elástico, os estudantes brincaram com as possibilidades de sua estética. O entusiasmo com a Rede Coletiva finalizada era grande e mesmo depois de tocar o sinal da saída, alguns não queriam ir embora, para continuar brincando com as possibilidades entre a rede, seus corpos, o espaço e a luz que passava pelos elos. “O coletivo como elemento vivido começava a modificar a sua percepção de mundo” (CARNEIRO, 2004, p. 120).

A estudante que teve dificuldade no início do processo (relato 12) ficou extremamente feliz ao finalizar a Rede Coletiva e me abraçou, gritando: “Conseguimos!”. Depois de brincar com as sombras que os elos faziam no chão do pátio, deitou-se embaixo da Rede Coletiva e registrou a foto a seguir.



Fig.45- Rede Coletiva Fonte: Arquivo pessoal.

3.2.1 Rede Coletiva: Tecendo novos intervalos

Com a Rede Coletiva finalizada, uma questão foi pensada pelo 6º ano A: Como o Jogo Propositor 3 pode interagir com os espaços e as pessoas desta unidade escolar? O grupo decidiu levar a Rede Coletiva aos intervalos das turmas do Ensino Fundamental I e II, no período em que o grupo frequenta a escola.

No caminho da sala até o pátio, os estudantes “vestiram” a rede e caminharam todos juntos. No primeiro intervalo do período da manhã participam por volta de 300 crianças do 3º ao 5º. ano do Ensino Fundamental I. Ao chegar no pátio, muitas crianças logo quiseram interagir de diversas formas com a Rede Coletiva. Foi um grande diálogo e aconteceram muitas trocas entre as diferentes faixas etárias. O 6º ano A tinha um cuidado grande com os menores e com a própria rede que haviam construído há pouco tempo.

Depois de caminharem com as crianças e esticarem a Rede Coletiva em diversos ângulos, um dos alunos conseguiu uma pequena bola com a professora de Educação Física, e, juntos,

criaram um jogo: a bola não poderia cair pelos vãos da rede. Para cumprir o objetivo, eles tiveram que trabalhar coletivamente, segurando a rede pela borda e movendo-a na mesma direção, como vemos na figura 47, na página a seguir.

A estudante que auxiliou todos os grupos no processo de construção da rede (relato 5), observando a animação das crianças, disse para mim: “Nossa, pro, a nossa Rede Coletiva está mais famosa que a “Rede de Elástico” da Lygia Clark”. De fato, Lygia foi apenas a inspiração. O mais importante foi o que eles estavam criando, afinal todo “ser humano é um artista, pois ele experimenta a essência criativa em si [...]” (BEUYS, 1977 *in* Catálogo da Pinacoteca, p. 161).

No final dessa experiência neste primeiro intervalo, reuni o 6º ano A, e nós conversamos em roda com o intuito de discutir o que mais poderia ser feito no próximo intervalo (o do Fundamental II). O grupo decidiu prender a rede em dois pilares do pátio, assim como uma rede de dormir, e observar como seria a interação dos outros estudantes, como relata um dos estudantes: “Brincamos no intervalo do Fundamental I. Brincamos de bola com a rede e depois a deixamos pendurada no ferro e fomos embora” (Anexo C- relato 11).



Fig.46 Jogo/ Brincadeira: Rede Coletiva e bola. (Fonte: Arquivo pessoal)



Fig.47 Renascer. Sequência de fotos de um vídeo gravado por estudantes no momento do intervalo. Fonte: Arquivo pessoal

Poucos educandos do 6º ano A ficaram para observar como seria a interação da Rede Coletiva com o Ensino Fundamental II. Houve um desapego da maioria do grupo, que resolveu doar a Rede Coletiva para as crianças, como vemos em outro relato: “Nós fizemos para as crianças do 1º ao 5º ano brincarem, e eles adoraram, mas, antes de dar a rede para eles, nós brincamos junto com eles. Foi muito divertido” (Anexo C- relato 13). Antes desse desapego surgir, como vimos no relato 11, é importante ressaltar a ideia dos estudantes de prender a rede nos pilares do pátio, pois ela criou um espaço para novas experiências coletivas, um “espaço para o acontecimento” (CIOTTI, 2014, p. 8).

O intervalo do Ensino Fundamental II de manhã é composto por quatro turmas do sexto ano e por quatro turmas do nono ano. Apenas alguns estudantes do nono ano observaram a Rede Coletiva, mas não interagiram com ela. Já alguns dos sextos ano, principalmente do 6º ano D que participaram da construção da Rede Coletiva e participaram da visita ao CCBB, participaram ativamente dessa experiência coletiva.

O estudante com dificuldades motoras do 6º ano A começou a se enrolar na Rede Coletiva e tentar sair por um dos vãos, como vemos na imagem 48. “Podemos dizer, à maneira de Lygia, que a rede de elásticos se transformou numa membrana, que os participantes atravessam para “nascer” do outro lado” (CIOTTI, 2014, p. 54).

Outros estudantes também tentaram ter a mesma experiência, mas a “experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada” (FREIRE, 2014, p. 27). Sendo assim, reinventaram este nascer: colocaram a Rede Coletiva mais próxima do chão, deitavam e se cobriam com ela, criando uma imagem que remete a uma rede de dormir, como podemos ver na figura 49, na página a seguir. Cada estudante ficava um tempo dentro da rede. Depois os colegas em sua volta seguravam os elásticos para que o material permanecesse em contato com o seu corpo, criando um ritual do grupo. Em seguida, aquele que estava deitado saía deste casulo como se estivesse renascendo e outro estudante deitava em seu lugar. Os estudantes propuseram essa experiência também para alguns funcionários e professores.



Fig. 48 Registro de um Jogos/brincadeira criado pelos estudantes com a Rede Coletiva- Brincadeira Renascer. (Fonte: Arquivo pessoal)

O fato de educadores participarem dos jogos estabeleceu laços afetivos, rompendo “a lógica de guerra interna na escola que coloca, por exemplo, professores contra alunos e vice-versa” (ARAUJO, 2018, p. 93).

A Rede Coletiva começou a fazer parte de quase todos os intervalos do Ensino Fundamental I e II no período da manhã. A inspetora que acompanha os intervalos relata seu olhar sobre este momento, como podemos ver a seguir:

[...] a rede ampliou a convivência durante o intervalo entre os alunos e os aproximaram. Além disso, era interessante a forma como as crianças criavam mil e uma maneiras de brincar com a rede em grupo ou individualmente. (Anexo D- relato 2)

As crianças experimentavam o “ato lúdico-experimental do jogo” (COELHO *in* Catálogo Pinacoteca, 2019, p. 63), brincavam coletivamente de forma alegre e cheias de liberdade, lidando com as possibilidades elásticas da Rede Coletiva e criando novas relações com o espaço, com o tempo, com o corpo e com o outro.

3.3 Surgem as Ações Coletivas

O estudante que vemos na imagem 48, na página anterior, ligou-se intensamente com a Rede Coletiva e pediu para que a rede continuasse a existir de forma mais presente no cotidiano escolar. Esse estudante, depois de alguns dias, me disse emocionado que, “sem a Rede Coletiva, não iria mais para a escola, pois não faria mais sentido a escola sem a Rede”. Em relato feito no final do processo, o estudante disse: “Amo a rede. Ela fez eu me apaixonar por arte” (Anexo C- relato 24), mas, no início do processo, ele não soube explicar o sentimento forte que a Rede Coletiva gerou.

Conversei com os professores que tinham contato com esse estudante, e a maioria disse que ele era tímido, sem muitos amigos e sempre prestativo. O interessante é que a sua timidez não aparecia nos momentos que estávamos brincando com a Rede Coletiva. Pude observá-lo em sala de aula e notei que estava sempre criando com todos os materiais que

encontrava, até com objetos que colegas haviam jogado no lixo, como uma caneta quebrada.

A cada dia, esse estudante, junto com sua melhor amiga, me mostrava uma nova brincadeira que haviam criado com a Rede Coletiva. Conversávamos sobre o coletivo, ao criar e o brincar, uma “socialização que brota por meio de exercícios de convivência e de troca afetiva, que, por mais banais que pareçam ser, sempre fazem surgir algo novo (ALMEIDA, 2019, p. 219).

Os dois estudantes cheios de ideias para que a Rede Coletiva fosse ampliada para toda a escola se tornariam meus maiores parceiros nesta jornada. “Há uma busca por recuperar um viver social. Neste sentido é como um trabalho de restauração” (PAIM, 2009, p. 177). Restauração essa tecida pela Rede Coletiva de forma afetiva em um “desejo de se embrenhar pelo universo das relações humanas, fazendo da arte um dispositivo de acesso ao outro” (ALMEIDA, 2019, p. 215).

Existe nos projetos colaborativos um toque utópico - a arte a serviço da vida, da sociedade e ao alcance de todos - que

permanece válido mesmo em modos de fazer que não possuem a intencionalidade de arte ativista. (PAIM, 2009, p. 171)

Chamarei esses dois estudantes (um menino e uma menina de aproximadamente 12 anos que estudavam no 6º ano D no período da pesquisa) de dupla amarela, assim como a cor da Flor Silva Manso, pois a dupla iniciou quatro Ações Coletivas a partir da Rede Coletiva.

[...] segundo Claire Bishop, uma “crença no empoderamento criativo das ações coletivas e das ideias compartilhadas”. Para estarmos de acordo com esta afirmação, o termo empoderamento deve ser tomado segundo a acepção de Paulo Freire. Para Freire, empoderamento de um grupo significa uma conquista interna (Valoura,s/d). Sendo assim, um coletivo, visando sua própria emancipação, realiza por si mesmo as ações às quais se propõe e as mudanças que deseja. (PAIM, 2009, p. 170)

A cada Ação Coletiva mais estudantes se envolviam no processo, totalizando, no final do trajeto, 15 estudantes de quatro turmas do sexto ano (A, B, C e D), que participaram de alguma das ações apresentadas nesta pesquisa. Essas ações ampliaram as relações do projeto com este grande coletivo chamado escola, empoderando estes estudantes e fazendo-os sentir que pertencem à escola.

3.3.1 Ação Coletiva 1: A Rede é de todos!

Objetivo da Ação Coletiva: Levar a Rede Coletiva para o contraturno (período da tarde) no Fundamental I e II (1º, 2º, 7º e 8º anos) para que a Rede Coletiva fizesse parte de toda a escola.

Estudantes envolvidos na primeira Ação Coletiva: dupla amarela e duas estudantes do 6º ano A.

A dupla amarela queria que toda a escola tivesse a oportunidade de brincar e ter uma experiência com a Rede Coletiva. Perguntei a eles se teriam disponibilidade de ficar um dia no contraturno para realizar esta ação. Duas estudantes do 6º ano A, ao saberem da ação e empolgadas com a ideia, disseram que também queriam participar. Portanto, quatro estudantes ficaram no contraturno para que a experiência coletiva se ampliasse na escola. No relato a seguir, um dos estudantes da dupla amarela fala sobre a ação:

[...] Eu tive a ideia de criar o projeto para continuar a Rede. Depois a professora

perguntou se poderíamos ficar até 4:30 para mostrar a Rede para o fundamental 1 a tarde. A gente aceitou e passamos de sala em sala 1ºA, 1ºB quando foi passar pelo 1ºC eu tive uma ideia: vestir os macacões. Deu o horário de ir para casa, mas nos falamos para a professora que queríamos ficar mais e mostrar a Rede para o fundamental 2. A direção ligou para nossos pais perguntando se poderia ficar mais tempo e assim apresentamos para o fund.2. (Anexo C - relato 24)

Os macacões que o estudante menciona em seu relato fazem parte do Jogo Propositor 4, que estava sendo construído no momento dessa ação e que veremos no próximo capítulo. Esse fato demonstra que, mesmo que estivéssemos construindo e vivenciando o próximo Jogo Propositor, a Rede Coletiva permanecia viva e cada vez mais se expandia na unidade escolar.

A primeira sala a receber a visita dos estudantes foi uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental I, como vimos anteriormente no relato do estudante da dupla amarela, e a professora de Arte que ministrava a aula participou da Rede de Parceria e auxiliou os estudantes neste primeiro contato com os pequeninos.



Fig.49 Estudantes do 6ºano explicando sobre a Rede Coletiva para um 1ºano. (Fonte: Arquivo pessoal)

Os estudantes escreveram a palavra Coletivo na lousa e perguntaram se a turma sabia o que significava essa palavra. Todos disseram que não sabiam, então explicaram através da rede o que era um coletivo. Três estudantes mostravam a Rede Coletiva enquanto um dos estudantes passava com uma imagem impressa da “Rede de Elástico” da Lygia Clark para mostrar a inspiração, mas também as diferenças entre as duas redes, como vemos na imagem 49, na página anterior.

Conforme as pessoas vão interagindo com a rede, esta vai se transformando, pois os elásticos vão se soltando, e, ao prender os elásticos que se soltam novamente na rede, vamos criando outros desenhos. Por isso, uma escolha muito importante da dupla amarela foi propor a essa primeira turma a experiência de construção da rede com alguns dos elásticos que se soltaram, assim teriam a vivência que eles tiveram ao tecer a Rede Coletiva. Ou seja, a construção e a reconstrução são parte do processo, e estes educandos perceberam isso. Nas imagens 50 e 51 a seguir, podemos ver os registros desses momentos:

Fig. 50: Reconstrução da Rede Coletiva.
(Fonte: Arquivo pessoal)





Fig.51 Estudantes do 1ºano tecendo novos elos na Rede Coletiva (Fonte: Arquivo pessoal)

Nas salas seguintes do Fundamental I (1º. s e 2º. s anos), depois de explicar o significado de coletivo, propunham aos estudantes que caminhassem todos juntos pelo corredor ou no pátio, interligados pelos elos da Rede Coletiva. As crianças foram entrando na Rede Coletiva uma por uma e, no início, após todos os estudantes estarem interligados, caminharam devagar, com receio de cair. Depois, ao ganharem confiança, davam passos mais rápidos. De volta à sala de aula, os estudantes convidaram as crianças para brincar com a Rede Coletiva no intervalo.

No intervalo do Fundamental I do contraturno, os estudantes decidiram também prendê-la em dois pilares, e o convite deu certo. Logo se formou uma fila imensa para brincar com a Rede Coletiva. Todas as brincadeiras foram direcionadas pelos estudantes do sexto ano, como vemos na imagem 53, na página a seguir, mas eles avisaram às crianças que elas poderiam também criar seus próprios jogos em outros dias, já que a Rede Coletiva ficaria disponível para toda a escola.

Como os estudantes ficaram felizes com a experiência no Ensino Fundamental I, eles me pediram para ficar mais

tempo na escola para também mostrar a Rede Coletiva para o Ensino Fundamental II (7º. s e 8º. S anos), como vimos no relato 24. Por serem mais velhos que eles, ficaram com vergonha e, muitas vezes, me pediam para dizer o que eles queriam. Todas as turmas também interagiram com a Rede Coletiva, cada uma à sua maneira, e nos diversos espaços da escola. Em vez de explicarem o que é coletivo, com o Ensino Fundamental II realizaram uma pesquisa perguntando o que é necessário para que o trabalho coletivo na escola melhore. As respostas foram dadas por meio de palavras soltas, e as que se repetiram mais vezes foram: respeito, união, diálogo, diminuir o ego, organização e cooperação.

No dia dessa Ação Coletiva, eu tinha apenas a última aula atribuída a mim, e como não faltaram muitos professores a coordenação deixou eu acompanhar essa ação junto com os estudantes. Toda a Ação Coletiva foi registrada por fotos e vídeos, e, a pedido dos estudantes, eles próprios realizaram esses registros, como vemos nas figuras 51 e 52, fato importante da autonomia dos estudantes nessa ação.



Fig.52 Intervalo do fundamental I 1º e 2º anos. (Fonte: Arquivo pessoal)

3.3.2 Ação Coletiva 2: Brincadeiras com a Rede Coletiva

Objetivo da Ação Coletiva: Expandir, divulgar e valorizar as criações brincantes com a Rede Coletiva a partir da produção de um vídeo.

Estudantes envolvidos na primeira Ação Coletiva: dupla amarela e nove estudantes do sexto ano (1 do 6º. B, 4 do 6º. C e 4 do 6º. D)

A Rede Coletiva já fazia parte dos intervalos. Diversas vezes eu acompanhei estes momentos e vi as crianças criando novas brincadeiras a cada dia. A dupla amarela tinha uma aula de Educação Física no mesmo horário do intervalo do Ensino Fundamental I e, a pedido dos estudantes, a professora liberou alguns dias a dupla amarela para estar junto comigo neste momento. A dupla, além de auxiliar as crianças em diversos jogos, também as observava brincando com a Rede Coletiva e

dava nomes a cada possibilidade brincante. Depois, no seu próprio intervalo, recriava as brincadeiras observadas.

Além de observar as crianças, a dupla amarela também criava suas próprias brincadeiras. O estudante da imagem 48 criava brincadeiras em casa e, no dia seguinte, junto com sua melhor amiga testava essa invenção. Felizes, os dois sempre me mostravam a nova possibilidade criada por eles.

A criação [...] pode e deve ser desenvolvida em tempo integral, em casa ou no trabalho, no lazer e nas atividades produtivas, no modo como nos vestimos, caminhamos, conversamos, nos relacionamos com outras pessoas, como participamos da vida política e social. Estimulando a criação, vamos libertando o homem e a própria arte, que não está restrita aos museus. (GOGAN, 2017, p. 240)

A dupla amarela, ao saber que eu iria falar sobre a Rede Coletiva em um congresso em Manaus, queria participar enviando a sua fala ao evento, mas, em vez de escrever, tiveram a ideia de fazer um vídeo para falar sobre o processo criativo e as experiências vividas através da Rede Coletiva. Mais nove estudantes também participaram dessa ação.

Vemos, a seguir, o relato de uma educadora da Rede de Parceria sobre essa ação:

Creio que a ação não foi só significativa para que outros professores pudessem levar adiante o projeto em novos locais de trabalho, como também para as crianças, que se apropriaram da ação, em suas práticas. Assim, foi criada uma interligação, comunicação dentro e fora do ambiente educacional. (Anexo D- relato 4)

O vídeo foi um caminho para o diálogo externo, mas também interno, pois foi divulgado nas redes sociais da unidade escolar e também apresentado na Mostra Cultural da escola, dialogando com a comunidade e valorizando o brincar, o processo de criação e o coletivo.

A gravação ocorreu fora do horário de aula, e no momento que iniciamos percebemos que falar sobre a Rede Coletiva para uma câmera não era tão fácil quanto parecia. A vergonha tomou conta da maioria dos estudantes. Mas, em vez de falar, por que não mostrar? Decidimos, então, que mostraríamos algumas brincadeiras com a Rede Coletiva.

Iniciei gravando as brincadeiras, mas, ao logo do processo, alguns estudantes se revezaram na gravação. O processo foi fluido e realmente todos brincaram e, em meio a risadas, decidíamos como seria a próxima cena. Depois de uma hora, gravamos 10 brincadeiras, como vemos a seguir:

- 1. Estilingue Circular:** criada pela dupla amarela, só pode brincar dois estudantes por vez e precisa de um grande espaço aberto. Cada um fica em uma ponta da Rede Coletiva e deve encaixar a rede no seu corpo, na altura da cintura. Segundo os estudantes, é importante a posição da rede em seu corpo; eles testaram e analisaram que colocar a rede na altura da cintura torna a brincadeira mais fluida. Feito isso, os dois participantes afastam-se o máximo possível um do outro; um estudante gira em um sentido circular, e o outro participante é levado a acompanhá-lo no sentido escolhido, ou o outro colega pode ir para o sentido contrário, criando uma tensão na rede.



Fig.53 Composição registro de brincadeiras com a Rede Coletiva. (Fonte: Arquivo pessoal)

- 2. Quem pula mais alto:** brincadeira utilizada em todas as séries da unidade escolar. Após prender a Rede Coletiva entre dois pilares ou pedir para que dois estudantes segurem a ponta da rede, podendo estes modificar a sua altura, quem conseguir pular alto por cima, sem encostar na rede, vence. No final do ano letivo, o 6º ano A, ao colocar a Rede Coletiva bem alta, criou equipes que auxiliavam os participantes a passar pelo pequeno espaço.
- 3. Pular Corda:** “O pular corda parece ser uma tarefa tão simples. Entretanto, se fizermos uma análise cuidadosa desta habilidade motora, podemos verificar o quão complexa ela é” (SILVA e PELLEGRINI, 2009, p. 379). Pular corda com a Rede Coletiva só foi possível depois de ela ter passado por muitas brincadeiras; ela foi muito utilizada pelas crianças, pois, assim, a rede ficou mais parecida com uma corda. A ideia dessa brincadeira foi da estudante da dupla amarela, que decidiu pular corda com a Rede Coletiva. Com o passar do tempo, pular a rede individualmente ou coletivamente passou a fazer parte do cotidiano dos intervalos.
- 4. Passar por baixo:** brincadeira utilizada em todas as séries da unidade escolar desde o início das vivências com a Rede Coletiva nos momentos do intervalo. Após prender a rede em dois pontos, o estudante deve passar por baixo da rede sem encostar nos elásticos. Muitas vezes, as crianças passavam pela rede juntas, de três a quatro por vez, mas, no vídeo, decidimos que deveria passar um por vez, formando uma fila para interagir com a rede, como ocorreu na primeira Ação Coletiva com os primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I.
- 5. Estilingue Humano:** brincadeira observada e nomeada pela dupla amarela. Pode ser individual ou coletiva. Com a rede presa em dois pontos, os estudantes transformam-na em um estilingue. Ao serem lançados pela rede, cada um performa um movimento diferente, aumentando o efeito de ter sido jogado pela rede para o espaço.



Fig.54 Onda da Amizade. (Fonte: Arquivo pessoal)

- 6. Onda da Amizade:** Observada e nomeada pela dupla amarela, essa brincadeira foi muito comum nos intervalos do Ensino Fundamental I. Com a rede também presa nos pilares, mais de cinco crianças se encaixam nos vãos ou seguram a rede e cada uma movimenta a rede para uma direção. Há também uma tentativa de esticar os elásticos o máximo possível. As crianças menores têm maior facilidade com esta brincadeira, já as maiores têm dificuldade de deixar o corpo fluir no movimento que gera a rede. O nome “Onda da Amizade” foi criado a partir do que os estudantes observaram, mas o 6º. ano, ao vivenciar essa brincadeira durante o vídeo, se questionaram se realmente seria o nome correto, pois foi difícil lidar com todos decidindo o movimento da rede.
- 7. Cachecol:** criado no momento que estava produzindo o vídeo, tem ligação com a teatralização e a criação de personagens utilizando pedaços ou a Rede Coletiva inteira como elemento inicial para essa criação, como veremos na Ação Coletiva 3, no próximo capítulo.
- 8. Nadar:** foi criado no momento que estava produzindo o vídeo. Enquanto um grupo decidia como seria gravada a próxima brincadeira, dois estudantes brincam pendurados e contra a força da Rede Coletiva, como se estivessem nadando contra o estilingue humano. No final, a rede estourou, soltando-se dos pilares, e os estudantes quase caíram.
- 9. Não deixe a bola cair:** uma das primeiras brincadeiras feitas no intervalo do Ensino Fundamental I, como vimos na imagem 46.
- 10. Vôlei Colorido:** última brincadeira criada no momento que estava produzindo o vídeo. A Rede Coletiva presa entre dois pilares, além da imagem de uma rede de dormir, também nos remete à imagem da rede de vôlei. O colorido nomeado por uma estudante que participou da gravação reflete um ambiente de muita alegria que se estabeleceu durante a gravação.

Não foi feito um estudo da performance dos estudantes, visto que esse não era o objetivo da pesquisa em questão. O

foco era a experiência coletiva através de jogos propositores, com caráter experimental, como ocorria nos “Domingos da Criação”. Mas, ao observar as brincadeiras criadas e recriadas pelos estudantes a partir da Rede Coletiva, analisei corpos performáticos que dialogavam de diferentes formas com o espaço, o tempo e com o outro.

Na brincadeira “Cachecol”, os estudantes performam personagens. Nas brincadeiras “Pula mais alto” e “Passar por baixo”, um estudante performa para o outro, criando movimentos novos para realizar essa passagem pela rede, como vemos na composição da figura 53. E a “Onda da Amizade” nos remete a um jogo teatral. A onda cria imagens de diálogos corporais; é um jogo que não tem vencedor ou perdedor, há, sim, uma experimentação do coletivo de forma performática, como vemos na imagem 55.

Na semana seguinte, reunimo-nos novamente, pois acreditávamos que o vídeo precisava de uma abertura e um encerramento. Dessa vez, mais estudantes se envolveram no processo, pois alguns dos estudantes do 6º ano também faziam parte do projeto

Imprensa Jovem e sabiam que esse grupo estaria na escola no horário que gravaríamos. Os educandos que fazem parte da Imprensa Jovem, composta por estudantes de diferentes faixas etárias, estão acostumados a utilizar as câmeras da unidade, a editar vídeos e a realizar entrevistas, por isso nos auxiliaram na finalização do vídeo. Alguns estudantes ficaram envergonhados com os mais velhos presentes durante esse processo, mas o grupo decidiu manter a decisão de tê-los ali para ajudá-los.

Esse foi o primeiro diálogo interno que essa Ação Coletiva promoveu, e o diálogo com a Imprensa Jovem facilitou a divulgação do vídeo nas redes sociais da unidade escolar. Após a divulgação do vídeo em diversas plataformas e no congresso em Manaus, o projeto dentro da unidade escolar ficou conhecido como “Projeto da Rede”, e essa Ação Coletiva teceu novas relações entre os estudantes que participaram, e começamos a nos encontrar uma vez por semana no contraturno para brincar com os jogos propositores.



Fig.55 Onda da Amizade- performatividade. (Fonte: Arquivo pessoal)

Cap. 4 Costurando experiências coletivas dentro e fora do espaço escolar

Em outubro de 1960, Lygia Clark levou a produção de seus pequenos estudantes “para o I Salão Carioca de Arte Infantil” (CARNEIRO, 2004, p. 82-83), valorizando os trabalhos das crianças. A exposição também foi um espaço de troca. Algumas proposições coletivas de Lygia desenvolvidas com os estudantes na Sorbonne inspiraram novas proposições apresentadas em exposição no Paço Imperial, no Rio de Janeiro, em 1986, que reuniu os seus trabalhos e os de seu amigo Hélio Oiticica, com curadoria de Luciano Figueiredo³ e Gloria Ferreira.

Ao ver imagens dessa exposição realizada no Paço Imperial, elaborei uma proposta formada por dois eixos que se conectam: o primeiro foi levar os estudantes da EMEF Osvaldo Quirino Simões para conhecer o Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP-IA); e o segundo eixo

foi expor os trabalhos dos estudantes neste espaço e também exibir dentro do ambiente escolar todo o processo da pesquisa.

Duas arte-educadoras de Rosário, na Argentina, Cynthia Blaconá e Jimena Rodriguez, visitaram a UNESP-IA em abril de 2019 e falaram sobre o projeto "Passiflora Caeruela: vibraciones infinitas". Os relatos delas motivaram-me a realizar a proposta de levar os estudantes para a universidade, pois o projeto “Passiflora” liga os espaços educativos, artísticos e acadêmicos. As educadoras propuseram a pessoas de todas as idades que construíssem sua própria flor de cerâmica, para posteriormente montar uma exposição coletiva com estas poéticas na fachada de um museu da cidade e também na fachada de algumas escolas.

As oficinas para o nível inicial e secundário foram realizadas no Instituto de Formação de Professores - Escuela Provincial de Artes Visuales - o que possibilitou que crianças e jovens de diferentes escolas tivessem uma experiência significativa dentro de uma

³ Luciano Figueiredo também foi o organizador do livro que reúne as cartas trocadas entre os artistas Lygia Clark e Hélio Oiticica entre 1964 e 1998.

escola de arte, acompanhada pelos alunos, em formação, da instituição. Acreditamos que projetos como este podem romper as barreiras intransponíveis que parecem existir entre o ensino superior e os demais níveis do sistema educacional. Nesse sentido, os projetos colaborativos podem ser muito enriquecedores para todos os níveis, bem como necessários, levando em conta o contexto social em que vivemos. Dar uma dimensão social à educação significa conceder a possibilidade de imaginar, sonhar e ser sonhado, de espaços de viagem que ofereçam outras formas de existência mais igualitárias: um desejo, em tempos em que os pensamentos abandonaram as imagens coloridas do mundo. (Boletim da FAEB, 2018, p. 21 e 22)

Neste processo, as professoras criaram um forte diálogo entre a academia e o ensino básico. Podemos considerar Cynthia e Jimena como educadoras flores Silva Manso, pois, como vemos na citação acima, estas acreditam no potencial de trabalhos coletivos e nos diálogos entre esses universos, propondo projetos que interliguem a universidade, as escolas e a população da região onde atuam.

A proposta de os estudantes de escola pública visitarem um espaço universitário contagiou outra educadora,

pesquisadora e colega do ProfArtes, tornando-se a minha primeira parceria dentro do universo da universidade. Ela também levou alguns de seus estudantes para visitar este espaço. Essa proposta só foi possível de ser realizada pois conseguimos um transporte gratuito, cedido pela UNESP-IA, mas, por ser um pequeno micro-ônibus, realizamos as visitas em quatro dias diferentes, dois dias para cada escola, visitas estas que ocorreram durante um dia inteiro, saindo da escola as 7h30 e voltando para a unidade de ensino por volta das 16 horas.

Todos os alunos do 6º ano A tiveram a oportunidade de participar dessa visita; foram poucos os estudantes que não receberam a autorização dos pais e que, portanto, não tiveram essa vivência. Além dos alunos do 6º ano A, estudantes de outras turmas do sexto ano também compartilharam essa experiência na universidade. A dupla amarela participou da primeira visita e realizou a terceira Ação Coletiva fora do ambiente escolar, que veremos neste capítulo.

“Tudo começou na van. Demorou uns minutos para chegarmos, mas chegamos seguros” (Anexo C- relato 6). Ao

todo, foram dezenove estudantes em cada visita, pois, além do micro-ônibus, que comportava 15 pessoas, a professora de Arte da Rede de Parceria levou estudantes em seu carro particular. A professora auxiliar, que participou da primeira visita, foi para a UNESP de transporte público para disponibilizar mais um lugar para os estudantes. A viagem para chegar à Unesp também foi importante para alguns estudantes, como vimos no relato 6. No percurso para chegar ao local, a maioria dos estudantes foi cantando, tanto na ida como na volta.

Nestes dois dias, estudantes e educadoras saíram de seu cotidiano escolar para vivenciar uma nova experiência dentro de uma universidade voltada às Artes, e a curiosidade estava presente em todo o processo, como foi relatado pela professora auxiliar: “Foi de grande aprendizado, pois os alunos ficaram fascinados com tudo, muito curiosos” (Anexo D- relato 3).

O foco do nosso olhar durante as duas visitas foi traçado pela palavra coletivo. Durante o caminho para conhecer os espaços da UNESP-IA, no primeiro dia, observamos que havia uma grande quantidade de trabalhos individuais espalhados

pelos corredores e ateliês da universidade, mas que faziam parte de espaços coletivos. A professora de Arte verificou que não havia nenhuma placa ou bilhete pedindo para que as pessoas não intervissem nos trabalhos. A partir dessa observação, dialogamos com os estudantes que, para a convivência coletiva destas diversas linguagens, materiais e processos, o respeito é palavra-chave entre aqueles que utilizam estes espaços comuns.

Também no primeiro dia, em um dos ateliês de pintura, uma estudante de graduação convidou os educandos para que participassem de seu processo de criação, tornando-o coletivo. Primeiramente falou sobre os materiais e os processos utilizados em algumas obras; em seguida, pediu para que tocassem em uma de suas pinturas para que os estudantes pudessem sentir as diferentes texturas; e, por fim, convidou alguns estudantes para que a ajudassem a finalizar um processo artístico, cujo objetivo era retirar uma fina placa de madeira que estava presa na tela. A maioria segurou a tela, e alguns a ajudaram a retirar a madeira, como vemos nas imagens do lado direito na composição da figura 57 a seguir.



Fig.57 Composição de registros da visita a UNESP- PIAP, Ateliê de pintura e Circo. (Fonte: Arquivo pessoal)

Corpo, espaço e coletivo foram as pétalas que guiaram pequenas vivências de cooperação em propostas guiadas pela educadora e colega de pesquisa do ProfArtes, no Circo da Unesp, nos dois dias de visita. No primeiro dia, apenas observei e, no segundo encontro, participei junto com o grupo. Essa escolha foi fundamental para analisar estas vivências com o olhar de dentro e de fora destas experiências coletivas.

As propostas de colaboração criaram um ambiente onde os estudantes dependiam uns dos outros para se movimentar pelo espaço. Em uma das propostas, intitulada pela educadora de “Apoios”, dois estudantes sentam de costas um para o outro, e seus braços ficam entrelaçados. O desafio dessa atividade era tentar levantar sem tocar as mãos no chão, como vemos na figura 57, na página anterior.

Em seguida, a experiência foi sonora, com a parceria do grupo de percussão da Unesp (PIAP)⁴. Nas duas visitas, o grupo falou sobre os instrumentos e sobre o processo de criar coletivamente uma música. Nestes encontros, os estudantes

⁴ O PIAP foi o grupo da UNESP que abraçou a ideia rapidamente. Além de terem aberto as portas do seu local de pesquisa para os estudantes, estavam abertos para o diálogo. Após a primeira visita, divulgou em suas redes sociais e no site <<https://grupopiap.wixsite.com/piap>> o encontro da

puderam experimentar alguns instrumentos e sua sonoridade, além de apreciar músicas feitas pelo grupo. Cada visita a este espaço durou cerca de 1 hora, e a pétala que guiou os encontros foi a do diálogo, pois a curiosidade acerca dos instrumentos teceu um diálogo fluido entre os estudantes do 6º ano e os estudantes da universidade, resultando em um processo de aprendizado para todos os envolvidos.

A UNESP-IA está muito próxima do Memorial da América Latina, e decidimos que seria uma oportunidade para os estudantes conhecerem este espaço também, como vemos no relato da professora de Arte a seguir:

Quando estivemos na Unesp, aproveitamos outros espaços, como o Memorial da América Latina, para enriquecer o trabalho, [...] sempre permitindo e orientando a participação do coletivo e levando os alunos a estabelecerem relações. (Anexo D-relato 1)

O Memorial da América Latina, localizado no bairro da Barra Funda, em São Paulo, é composto por um conjunto

escola pública com a universidade. Essa ação fez com que várias escolas e centros de educação se interessassem em conhecer o espaço. O PIAP informou-nos que receberá todos aqueles que querem visitá-los.



Fig.58 Estudantes observando a vista da Passarela do Memorial da América Latina. (Fonte: Arquivo pessoal)

arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer. Esse complexo é dividido por uma avenida, e uma das formas de acessar os dois lados é por uma passarela. Como essa passarela tem um parapeito baixo e vazado, ela dá a sensação de maior conexão com a cidade a sua volta, fazendo com que muitos estudantes parassem para apreciar a vista, como vemos na figura 58.

No primeiro dia, nós, educadoras, ficamos com receio de acontecer algum acidente, pois, embora a maioria dos estudantes seguissem tranquilamente apreciando as paisagens conforme iam caminhando pela passarela, alguns brincavam correndo em diversas direções e fingiam empurrar um ao outro. Já no segundo dia da visita, decidimos propor primeiramente passar debaixo da passarela e, na volta, caminhar por cima dela. Os estudantes deste grupo apreciaram a vista com mais calma e também tiveram a oportunidade de ver a ponte e o local de outro ângulo.

A primeira turma atravessou algumas dificuldades em relação ao coletivo, e nós, educadoras, ficamos atentas a estes processos para dialogar sobre o ocorrido, como uma briga entre dois estudantes do 6º ano A no banheiro da UNESP e estudantes que se excluíam de algumas vivências coletivas.

“Esses fatos nos permitiram algumas reflexões e análises de comportamento, além de incentivar a condução de novas propostas” (Anexo D- relato 1).

Por conta desses pequenos conflitos e da dificuldade de alguns estudantes em lidar com o coletivo, conseguimos o espaço de um dos teatros da UNESP por alguns minutos para propomos um ambiente de diálogo e também de relaxamento, onde todos deitaram no chão e ouviram uma música calma enquanto se refletíamos sobre o que tinham visto até aquele momento da visita, de modo que pudéssemos prosseguir com o final da visita.

Já os estudantes da segunda turma souberam lidar com o coletivo de forma muito tranquila ao longo dos trajetos e das vivências do grupo, e nós, educadoras, também estávamos nos sentindo mais seguras, pois já havíamos experienciado o trajeto. Porém, também tomamos cuidado para ser um processo livre para esses estudantes, sempre em uma relação democrática, não impondo nossas visões sobre aqueles trajetos que já tínhamos percorrido. Esse grupo não teve a experiência no espaço do teatro, pois este estava sendo utilizado por outras pessoas, mas os estudantes teceram seus

diálogos ao longo da visita, e os momentos de relaxamento aconteceram durante os lanches coletivos.

4.1 Ação Coletiva 3: Rede Coletiva em novos espaços

Objetivo da Ação Coletiva: realizar a travessia da UNESP ao Memorial da América Latina com todos interligados pela Rede Coletiva, com o intuito de vivenciar a rede fora do ambiente escolar.

Estudantes envolvidos na terceira Ação Coletiva: dupla amarela e 17 estudantes do sexto ano que estavam na primeira visita à UNESP.

As duas turmas criaram novas relações coletivas em cada espaço que vivenciamos, tanto na UNESP como no Memorial da América Latina. A Ação Coletiva 3 ocorreu no trajeto para chegar ao Memorial, pois um dos estudantes da

dupla amarela pediu para que esse percurso fosse realizado com a Rede Coletiva, de modo que todos estivessem presos pelos elos dos elásticos. Essa Ação Coletiva ocorreu, portanto, em um espaço público, e, na trajetória, atravessamos a estação do metrô da Barra Funda interligados com a Rede Coletiva. “O caminhar produz lugares [...] é uma ação que simultaneamente é ato perceptivo e ato criativo, que ao mesmo tempo é leitura e escrita do território” (CARERI,2002 p.51).

Decidi também participar e fiquei no final da Rede Coletiva, e a estação do metrô da Barra funda transformou-se em outro lugar, um lugar de vivência coletiva de um pequeno grupo entre a multidão. Participar do jogo e da experiência com os estudantes foi fundamental para sentir e vivenciar as sensações de cada parte do processo desse caminhar. Conectada à Rede Coletiva nesses novos espaços, pude perceber a conexão entre a mente e o corpo, pois pensava:

- 1- No andar;
- 2- No corpo (relação do meu corpo com o coletivo, com o corpo do outro);
- 3- Nos espaços (Em que espaço cabe o coletivo?);

- 4- Na liberdade dos movimentos (Qual a minha liberdade dentro do coletivo?);
- 5- No diálogo (conversas durante a caminhada, direcionamentos e um apoiando o outro para ninguém desistir);
- 6- Na fala (os estudantes gritaram “Rede Coletiva”, “sexto ano”, “greve de escola” e “quem ficar na Rede Coletiva até o final ganha”); e
- 7- Na liberdade (sensação de liberdade ao sair da Rede Coletiva; e porque é difícil trabalhar no coletivo?).

Durante o percurso, alguns estudantes desistiram de caminhar conectados à Rede Coletiva, mas quem se manteve comemorou no final da travessia. Depois, a Rede Coletiva foi transitando de mão em mão, e os estudantes criaram um jogo performático pelos espaços do museu, por meio do qual criavam personagens, transformando a Rede Coletiva em peruca, barba, cachecol e lenço.

4.2 Jogo Propositor 4: Corpo Coletivo ou Macacões

O Jogo Propositor 4 foi intitulado primeiramente de Corpo Coletivo, pois o grupo decidiu manter o mesmo nome da proposição que o inspirou: “Corpo Coletivo”. Mas podemos analisar que, no relato de três estudantes, no anexo C, eles nomeiam este jogo como Macacões, e, de fato, ao longo do processo, alguns estudantes, professores e funcionários identificavam este jogo a partir dos macacões. Por isso, decidi manter os dois nomes.

Mas o que é “Corpo Coletivo”?

O “Corpo Coletivo”, além de ser uma proposição performática, também é considerado uma das fases do trabalho de Lygia Clark no período em que atuou na Sorbonne, pois os estudantes nomearam de “Corpo Coletivo” a síntese do processo de suas aulas, ou sessões, como a artista denominava o momento em que ocorriam as experiências coletivas que dialogavam com o espaço e com o corpo.

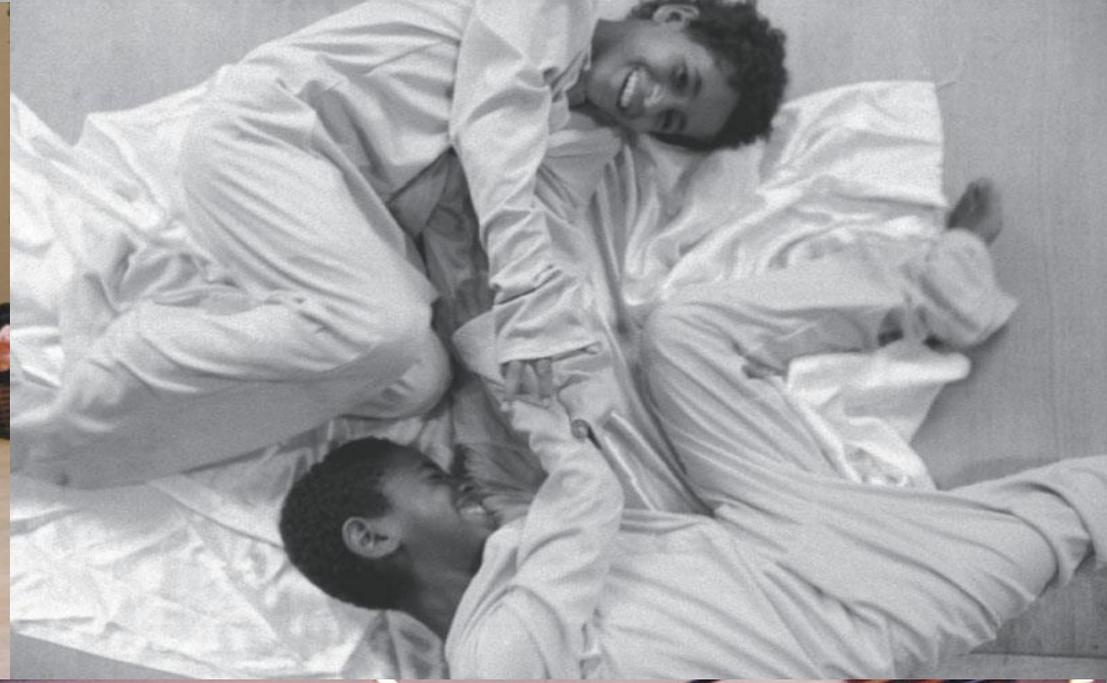


Fig.59 Composição da vivência das crianças com o Corpo Coletivo no Paço Imperial 1986 Fonte: Cortesia "Associação Cultural do Mundo de Lygia Clark", Rio de Janeiro

O primeiro registro do processo criativo de Lygia Clark referente à proposição “Corpo Coletivo” com a utilização de macacões, como conhecemos atualmente, foi em uma carta para seu amigo Hélio Oiticica, datada de 6 de novembro de 1974 e na qual intitula esse trabalho, primeiramente, de geografia do corpo: “Serão macacões de várias cores, costurados em vários sentidos, e todos se vestirão interligados; acho que nesse trabalho a cor toma corpo, o que é importante para mim” (FIGUEIREDO, 1998, p. 249 e 250). A variedade de cores nesse trabalho “marca a individualização e a especificidade da experiência” (CARNEIRO, 2004, p. 58).

Mesmo com a individualização pela cor, a proposição torna-se coletiva quando une todos os macacões por meio da costura. Essa dualidade entre individualização e o coletivo é essencial nessa proposição. A experiência do “Corpo Coletivo” é performática, e os participantes conseguem sentir a força do coletivo e, ao mesmo tempo, escolher algumas ações, gestos e movimentos de resistência a algum movimento gerado pelo grupo. “Alguém mais distraído era compelido a movimentos mais inusitados [...] levados pela energia grupal” (CARNEIRO, 2004, p. 58).

Os macacões não são os suportes da proposição, e sim o próprio corpo. Os movimentos gerados pelas sinergias dos corpos criam uma performance não combinadas entre os participantes, um *happening* carnavalesco ou ainda uma dança coletiva de corpos coloridos.

A primeira vivência do “Corpo Coletivo” com registro fotográfico foi apenas em 1986, no Brasil, em uma exposição no Paço Imperial, localizado no Rio de Janeiro. Tive acesso a essas imagens na visita que fiz à Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark. Percebe-se nos registros da exposição que as palavras liberdade e criação permearam toda a lógica do espaço. Não havia ninguém parado observando uma obra, todos estão interagindo constantemente com algum material ou objeto em uma criação individual e/ou coletiva.

No dia da inauguração, houve uma vivência do “Corpo Coletivo” com crianças e, depois, com participantes adultos. As crianças exploravam os espaços e suas potencialidades livremente, e a própria Lygia Clark interagia com os visitantes/participantes. Vemos na figura 59, na página anterior, uma pequena composição dessa vivência. Podemos ver o momento da escolha das cores dos macacões entre o

amarelo, o rosa e o azul. Essa escolha já compõe parte da experiência. Também é possível observar pelas imagens que as crianças brincavam enroladas em meio aos tecidos e caminhavam pelo espaço, como um exercício de liberdade experimental. Todo o processo se desenvolveu de forma coletiva.

... e o NOSSO corpo coletivo?

A escolha da proposição “Corpo Coletivo” tem íntima relação com a minha visita à Associação Cultural O Mundo de Lygia Clark, pois, ao entrar em contato com as imagens reunidas na figura 59, senti-me impulsionada a pesquisar formas possíveis de usar os macacões em sala de aula como material de ativação para novas experiências coletivas, transformando-os em mais um jogo propositivo.

Ao voltar do Rio de Janeiro, uma senhora costureira, minha vizinha e amiga da família, soube que eu estava realizando essa pesquisa e se ofereceu a costurar os macacões. Além de costurar, também me acompanhou na compra dos tecidos, contando-me quais os melhores lugares para encontrá-los e passando seus conhecimentos através de

diálogos, enquanto caminhávamos pelas ruas de São Paulo em busca dos tecidos. Decidimos o desenho dos macacões, que nomeei primeiramente de “Macacões Tropicais”, pois, diferentemente dos macacões originais, estes são mais curtos, até a altura do joelho, sem mangas e com o decote arredondado. O tecido escolhido foi o cetim liso, de diversas cores. Ao todo, costuramos 15 macacões, e o tamanho foi uma média entre todas as medidas dos estudantes. Todo esse processo me remeteu a uma memória afetiva de minha infância, fase em que eu me encantava com os tecidos de minha vó materna, Derminda, que também era costureira.

Escolhi tecidos lisos, sem estampas, pois os estudantes iriam intervir em cada macacão de forma coletiva. Essa intervenção se desenvolveu em duas etapas: a primeira foi realizada em um dos ateliês de pintura da Unesp; e a segunda no pátio da EMEF. Osvaldo Quirino Simões.

A pesquisa inicialmente era apenas com uma turma do sexto ano, o 6º ano A, da qual sou professora titular da disciplina Arte, mas alguns estudantes de outras classes se interessaram pelo projeto, como vimos no capítulo anterior.



Fig. 60 Registros da primeira interferência nos Macacões no Ateliê de Pintura da UNESP-IA (Fonte: Arquivo pessoal)

Esses estudantes também visitaram a Unesp, e vi a oportunidade de realizar uma parte do projeto neste espaço, já que aqueles que estavam interessados estariam ali e poderiam participar. Por isso a construção do Jogo Propositor 4 a partir da proposição “Corpo Coletivo” ter começado em um dos ateliês de pintura da Unesp.

Essa intervenção foi realizada no final de cada visita à Unesp, iniciada com um diálogo lembrando as palavras das Flores Coletivas. Em seguida, a proposta foi que pequenos grupos de estudantes transformassem os macacões a partir do ato de tecer com agulha de tapeçaria e diversos tipos de linhas, como vemos na figura 60, na página anterior. Para tecer, além da agulha de tapeçaria, os estudantes fizeram pequenos furos nos tecidos e, assim, passaram as linhas por esses espaços. A explicação de como utilizar a agulha foi feita em um grupo de cada vez, para que todos conseguissem ver a técnica com maior proximidade, já que a agulha, mesmo sendo de tapeçaria, é ainda pequenina em relação ao espaço do ateliê onde ocorria a intervenção.

O ateliê deu mais liberdade para a realização dessa atividade, pois os materiais utilizados no coletivo puderam ficar

espalhados pela grande mesa, de forma que os grupos puderam transitar livremente pelo espaço. Cada grupo teve seu processo criativo; alguns decidiram que um dos integrantes vestiria o macacão, e, assim, os outros poderiam ter mais visão de como ficariam suas ideias. Mas, nos dois dias das visitas, a maioria dos grupos escolheu tecer o macacão sobre a mesa.

Muitos grupos da segunda visita costuraram e, em seguida, desfizeram tudo o que tinham feito, pois não ficou exatamente do jeito que queriam. Na sequência, começavam o processo novamente. Outros esqueceram de dar o nó, e, quando levantaram o macacão, caíram todas as fitas. Por conta disso, no final do processo, alguns dos grupos não conseguiram finalizar todas as ideias que tinham para o seu macacão. Já a maioria dos grupos do primeiro dia de visita finalizaram suas ideias. O estudante com deficiência motora foi o primeiro a terminar seu macacão, que teceu junto com a professora auxiliar. Esta relata sua experiência e a felicidade do estudante ao participar desse processo criativo, como vemos a seguir:

E o mais importante, ao meu ver, foi a oportunidade de auxiliar um aluno de inclusão a fazer sua atividade no local e este

aluno ficou muito feliz em fazer o seu macacão para o Corpo Coletivo. Por isso nós educadores necessitamos de aulas mais livres, isso fez com que os estudantes tivessem mais interesse em aprender e participar. (Anexo D- relato 3)

Percebe-se a liberdade descrita pela educadora em seu relato na experiência vivida por um dos grupos, que decidiu fazer um macacão coletivo em que duas pessoas podem usá-lo ao mesmo tempo. Dois estudantes caminharam pelos corredores do quinto andar da universidade unidos pelo macacão duplo que teceram, conectando-se de uma forma livre com aquele espaço.

O processo criativo coletivo é um processo que demanda tempo. Ao realizar essa intervenção na Unesp, tivemos mais tempo que uma hora-aula, e parece que o tempo se estendeu, que parou no ar. Pensamos apenas no processo, sem a correria do cotidiano escolar, que exige que rapidamente organizemos as cadeiras, as carteiras e os materiais, ao soar do sinal. Mesmo assim, o tempo acabou e precisávamos voltar para a escola.



Fig. 61 Macacão Duplo (Fonte: Arquivo pessoal)

No final dessa primeira interferência, escutei dois estudantes conversando sobre como seria interessante se tivéssemos pintado os macacões, já que estávamos em um atêlie de pintura. Ao longo do processo de pesquisa, aprendi que a escuta atenta é uma parte importante na relação simétrica e que, por meio dela, aprendemos com o olhar do outro. Por isso, de volta à escola, a segunda intervenção foi inspirada na fala do educando, e, com tinta, intervimos em oito macacões.

Porém, antes da interferência com tinta, tivemos a primeira experiência coletiva com os macacões. No “Corpo Coletivo” de Lygia Clark, os macacões são costurados uns nos outros, mas, em nossa vivência, em vez de costurá-los, cortamos alguns elásticos de roupa que haviam sobrado da Rede Coletiva e conectamos os macacões dessa forma.

A experiência foi dividida em dois dias. No primeiro dia, muitos não quiseram participar e ficaram apenas observando. Aqueles que viveram a experiência criaram o seu próprio jogo performático através de caminhadas por alguns espaços da escola, saindo do pátio até chegar à sala de aula. A parte mais difícil desse trajeto foi subir uma grande escada, mas os

estudantes conseguiram subir conectados com movimentos mais lentos. Decidir por onde o coletivo caminharia foi importante nesse trajeto, pois a “limitação no espaço é ainda mais flagrante do que a limitação do tempo. Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado” (HUINZIGA, 2018, p. 13).

Os estudantes, nesta trajetória, quiseram mostrar para os professores e funcionários da escola que encontravam no caminho como conseguiam andar juntos. Por isso, este caminhar teve algumas paradas com pequenos diálogos. Ao chegar na sala, fizemos uma roda de conversa, e aqueles que não quiseram participar disseram que estavam com vergonha de vestir os macacões.

A estudante que auxiliou os grupos a tecerem a Rede Coletiva (relato 5) escolheu que seu papel neste jogo seria unir as pessoas com os elásticos, fotografar e filmar a trajetória do grupo, como podemos ver na figura 62, na página a seguir.

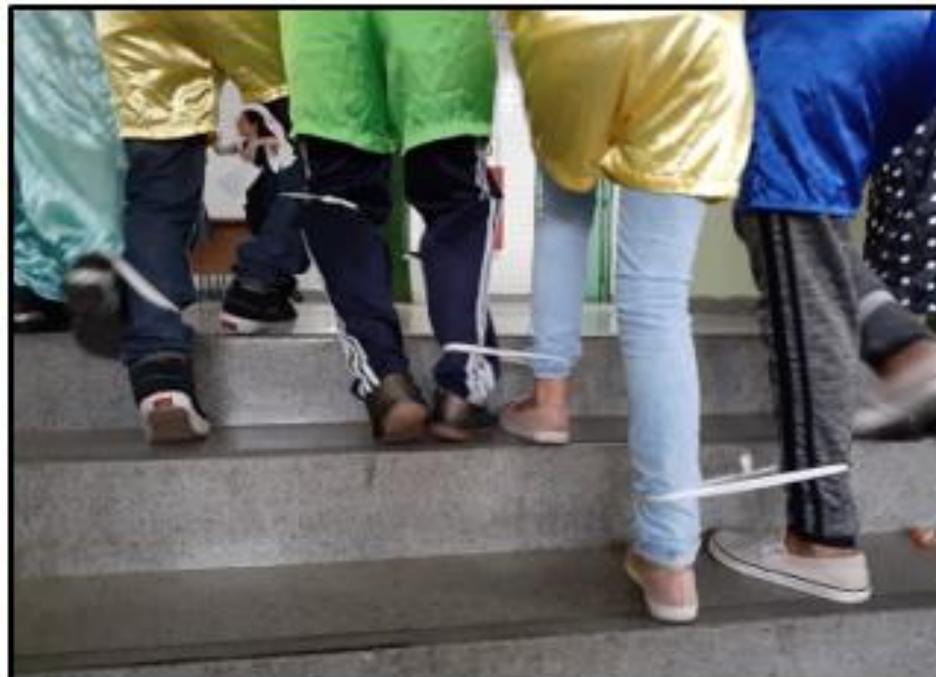


Fig.62 Registros do primeiro dia de experiência com o Corpo Coletivo. Fonte: Arquivo pessoal

Por isso, no segundo dia, propus uma dinâmica chamada “Nó humano”⁵, e vestir ou não o macacão foi uma escolha individual dos estudantes, mas, mesmo assim, muitos estudantes não participaram. Então, fizemos novamente uma roda de conversa e falamos sobre a dificuldade de lidar com o corpo e de trabalhar em grupos maiores, já que essa dinâmica envolvia toda a sala.

Uma questão floresceu durante a roda de conversa: Como lidar com as regras dentro do jogo? A regra nessa dinâmica era que todos participassem e não soltassem as mãos de seus colegas, “ninguém solta a mão de ninguém”. Se uma pessoa desistisse, a brincadeira não poderia prosseguir. Mas será que uma regra do jogo é imutável? Segundo Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*, “As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (HUINZIGA, 2018, p. 14). Imagine um campeonato de jogo de xadrez com cada um fazendo suas regras.

⁵ Nó Humano -1: em círculo gravar quem está ao seu lado direito e esquerdo. 2: caminhar pelo espaço livremente distante das pessoas que estavam ao seu lado no círculo. 3: todos se encontram em um mesmo ponto

Na sequência, o autor diz que “[...] os fora da lei, os revolucionários [...] têm tendências fortemente associativas, se não sociáveis, e todas as suas ações são marcadas por um certo elemento lúdico” (HUINZIGA, 2018, p. 15). O lúdico é um elemento do jogo que buscamos em nossas proposições. No jogo propositor, as regras podem se transformar e transmutar ao longo do tempo, mas, por ser coletivo, é importante que todos os participantes concordem ou saibam sobre essas mudanças. Se cada um quiser uma coisa, o jogo não ocorre. Por isso, o diálogo e o acordo, de forma democrática, são elementos fundamentais ao longo da experiência dos Jogos Propositores coletivos.

Depois dessas vivências e das rodas de conversa, iniciamos a segunda intervenção: a pintura nos macacões! Em vez de utilizarmos pincéis, cada estudante fez uma pequena trouxinha de tecido com barbante para pintar com tinta guache que havia na própria escola.

e tem que dar a mão para quem estava do seu lado inicialmente. 4: desfazer o nó humano formando um círculo novamente, sem soltar as mãos.



Fig.63 Registro da pintura do macacão. (Fonte: Arquivo pessoal)

Cada pequeno grupo escolheu qual seria o macacão que interferiria, e, sobre um grande plástico amarelo de 4x3 metros, colocado no meio do pátio da escola no final do intervalo do Ensino Fundamental I, os estudantes do 6º ano A sentaram-se e começaram a pintar os macacões, enquanto as crianças corriam à sua volta por alguns minutos, pois logo o intervalo acabou e tiveram o pátio apenas para eles.

Dois grupos iniciaram com desenhos de flores, mas, em seguida, misturaram todas as tintas. Pintavam com o corpo todo, dançavam com as mãos imersas entre tintas e tecidos. A alegria tomou conta do espaço. Um dos grupos decidiu unir as mãos sujas de tinta formando um pequeno círculo como um símbolo de união, como vemos na figura 63.

Depois de finalizar a pintura, uma professora da Rede de Parceria que passava pelo local deu a ideia de pendurá-los em um elástico para secar, como num varal. Alguns estudantes ajudaram na montagem desse varal e na organização do material. Os macacões ficaram pendurados no intervalo do Fundamental II, e muitos estudantes e funcionários foram atraídos para ver a arte que o sexto ano havia acabado de realizar. O coletivo do sexto ano passou a fazer parte do

coletivo de todos que passavam por ali, tirando fotos com os macacões.

Outros estudantes do sexto ano que estavam interessados no projeto vestiram os macacões, já secos, no horário da saída, criaram um jogo e me convidaram para participar. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia” (HUIZINGA, 2018, p. 13).

Nesse jogo criado pelos estudantes, o ritmo e a harmonia fizeram parte da experiência: unidos por elásticos nas pernas e de mãos dadas, formamos um círculo e caminhamos pelo pátio. Por conta do andar irregular, um educando disse que parecia que estávamos sambando, de modo que aquela pequena performance acabou se tornando uma dança coletiva.

Com esse Jogo Propositor, pude observar que o 6º ano A teve maior facilidade de lidar com o processo de criação dos macacões em pequenos grupos, principalmente na segunda intervenção, em que o processo foi mais fluido, experimental e com um tom de festividade.



Fig.64 Varal. (Fonte: Arquivo pessoal)

No Jogo Propositor 4, muitos estudantes tiveram dificuldade ou desinteresse em lidar com a relação corporal coletiva, pois a proposta envolveu a sala inteira. Por isso, em uma das últimas aulas com o 6º ano A, deixei todos os materiais dos quatro Jogos Propositores disponíveis no pátio, e os estudantes puderam escolher livremente o que iriam jogar naquele espaço. “A criatividade exige espaço e, assim, dar espaço é criar a possibilidade de viver coisas novas” (Klaus Vianna *in* GOGAN, 2017, p. 186). Muitos dos que não quiseram participar da vivência do Jogo Propositor 4, neste dia escolheram vivenciá-lo e criaram novas possibilidades com os macacões.

Formaram-se pequenos grupos que dialogavam através do corpo, pois “o papel de um corpo no processo artístico é semelhante ao papel de um corpo em qualquer outro processo. É no corpo onde se sintetizam todos os conhecimentos e experiências” (CIOTTI, 2014, p. 28). No final desse processo, todos os estudantes escolheram brincar com a Rede Coletiva.

4.3 Ação Coletiva 4: Projeto Coletivo Artístico (PCA)

Objetivo da Ação Coletiva: “O PCA é um projeto coletivo artístico que uni alunos da escola deixando a gente à vontade para usar e fluir nossa criatividade.” (Anexo C- relato 23)

Estudantes envolvidos na quarta Ação Coletiva: no final de 2019, o projeto iniciou com a dupla amarela e mais 13 estudantes de todos os sextos anos (A, B, C e D). No início de 2020, o projeto teve ao todo 25 estudantes envolvidos neste momento, todos de turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

[...] a ação e o viver junto são elementos constituintes da arte colaborativa. Por que atuar em um coletivo artístico? Para potencializar uma ação que ganha força a partir da sociabilidade e do compartilhamento de ideias, que se materializam em ações artísticas efetivas, sempre iniciando algo novo. (BRITTO, 2017, p. 26)

O Projeto Coletivo Artístico (PCA) já existia através das Ações Coletivas, mas normalmente não nomeávamos os encontros que ocorriam nos intervalos e no contraturno. Se alguém perguntava o nome do nosso grupo, respondíamos apenas que fazíamos parte do “Projeto de Arte” ou “Projeto da Rede”. Por isso, ele passou a ser considerado uma Ação Coletiva no momento em que decidimos abrir o grupo para novos integrantes e oficializamos o projeto. Neste momento, além de pensarmos qual nome daríamos ao nosso grupo, também definimos e refletimos sobre quem éramos como um coletivo.

Na citação acima, a autora nos questiona: “Por que atuar em um coletivo artístico?”. E sua primeira resposta é para “potencializar uma ação”. Nos encontros, além de elaborarmos e realizarmos as Ações Coletivas, tecemos diálogos sobre o coletivo e o cotidiano escolar, vivenciamos os Jogos

Propositores, reinventamos os intervalos e criamos novas brincadeiras, lidando com os espaços de forma experimental.

Nos encontros ocorridos fora do horário de aula, entre o período da manhã e o da tarde, quando a escola estava vazia, estes estudantes, ao criarem brincadeiras performáticas com os Jogos Propositores, davam vida a esses espaços: o pátio, as salas de aula, os corredores, as escadas e as quadras.

“[...] o educador estimula ao mesmo tempo a curiosidade do estudante e sua criatividade. Como pode uma pessoa ter uma consciência crítica se não estiver hábil a criar e recriar?” (FREIRE, 2014, p. 74)

A criatividade percorria de forma livre e intensa durante a socialização e o convívio entre os participantes deste coletivo. Tanto nos intervalos como no contraturno, “a coletividade pode reunir e potencializar a vontade e a capacidade criativa de diversos indivíduos” (VOLZ, 2019, p. 11).

O nome “PCA” foi definido pelo próprio coletivo, e o estudante da dupla amarela que se ligou intensamente à Rede Coletiva disse que a palavra “coletivo” tinha que fazer parte do nome do grupo. Questões acerca do coletivo faziam parte de nossas discussões e experiências.



Fig.65 Desenho de um dos estudantes da dupla amarela. (Fonte: Arquivo pessoal)

Vemos, na página anterior, a imagem 65, que traz um desenho desse estudante feito em uma placa grossa de EVA, material comum na casa do educando, pois esta relacionado ao trabalho de seu pai. O desenho contém linhas que conectam a sua casa à escola. Junto com esse desenho, em outra placa, o estudante escreveu diversas frases que vieram à sua mente ao pensar sobre o coletivo:

Palavras espalhadas pela placa: Carinho, Amor, União, Amizade e Paz.

Frases espalhadas pela placa: “Coletivo é uma coisa boa”, “Vocês têm que parar de brigar e valorizar os colegas”, “Mais crianças brincando, mas não com o celular”, “Valorize a Amozônia e não jogue lixo no rio”, “Valorizem a vida” e “Arte é vida. Valorize a Arte”.

As duas placas foram produzidas em casa por decisão do próprio estudante como parte de seu processo acerca do coletivo. Posteriormente, o estudante cortou-as em vários pedaços, transformando esse material em um quebra-cabeça, criando, assim, o seu próprio jogo e percurso. Vemos nas palavras e nas frases as bases que compunham os diálogos e os jogos do grupo.

Os coletivos artísticos [...] unidos pela amizade e por desejos em comum. Sim: amizade e amor [...] O afeto e a empatia, em uma instância relacional, portanto, são elementos indissociáveis das práticas colaborativas. (BRITTO, 2017, p. 36)

[...] somos praticamente uma família de amigos, somos um conjunto artístico. (Anexo C- relato 20)

Uma “família de amigos”, é assim que uma estudante que faz parte do projeto desde a segunda Ação Coletiva define o grupo formado por essa ação, demonstrando o espaço afetivo e colaborativo tecido por este grupo. “Em diversos projetos colaborativos o objetivo é usar a arte como meio para criar, incrementar, ou re-ativar relações sociais entre os participantes” (PAIM, 2009, p. 171).

O relacionamento entre os integrantes do grupo desenvolvia-se de forma horizontal, democrática e afetiva. Através do processo de criação e dos Jogos Propositores, tecíamos novas relações e significações com o espaço escolar. “[...] O exercício coletivo de ação estética compartilhada através da obra de arte se dá na estruturação de um espaço experimental” (COELHO, 2019, p. 64).

Esta horizontalidade das relações que buscava na sala de aula desde o início da pesquisa encontrei de maneira mais forte neste projeto, desenvolvido no contraturno e também nos intervalos dos alunos. Um exemplo disso aparece na fala de um estudante no início de uma vivência: “Não esquece que você tem que participar. Aqui você não é professora, faz parte do grupo”. Essa fala demonstra a visão do estudante em relação à figura do(a) professor(a) como aquele(a) que não participa do processo, aquele(a) que apenas passa as instruções do jogo e observa de fora.

Essa relação horizontal do coletivo também refletiu na sala de aula, já que algumas estudantes do 6º ano A participaram do PCA. Ao me verem como parte integrante deste coletivo, como parceira que está ao lado deles e não acima ou contra eles, a relação professor-aluno transformou-se e foi criado um espaço aberto ao diálogo, intensificando a experimentação coletiva de forma mais fluida. A fala e a participação de todos são vistas como um elo importante na construção deste coletivo, pois o “desejo genuíno de estar junto é estratégia para fazer insurgir um ‘nós’ mais singular” (ALMEIDA, 2019, p. 213).

4.3.1 Exposição: Nossa Trama

Intitulo a exposição de “Nossa Trama” pois reúne todo o trajeto da pesquisa em apenas um ambiente. Todos os estudantes do 6º ano A e os integrantes do PCA participaram da elaboração, do planejamento e da curadoria da exposição, que fez parte da Feira Cultural, que ocorre anualmente na unidade escolar no final do ano letivo. Contudo, apenas os estudantes do PCA se dedicaram à montagem da exposição, lembrando que no PCA há integrantes de todos os estudantes do sexto ano (A, B, C e D). Os outros educandos do 6º ano A que não participaram auxiliaram na montagem de outros ambientes da Feira Cultural.

A exposição foi planejada para ser exposta tanto na unidade escolar como na Unesp, fortalecendo o diálogo entre a universidade e o ensino básico e valorizando os percursos e as experiências coletivas que tecemos ao longo da pesquisa, criando, assim, uma ponte com a visita dos estudantes neste espaço. Primeiramente, planejamos a exposição a partir do esboço da Galeria Alcindo Moreira Filho, do Instituto de Arte da Unesp.

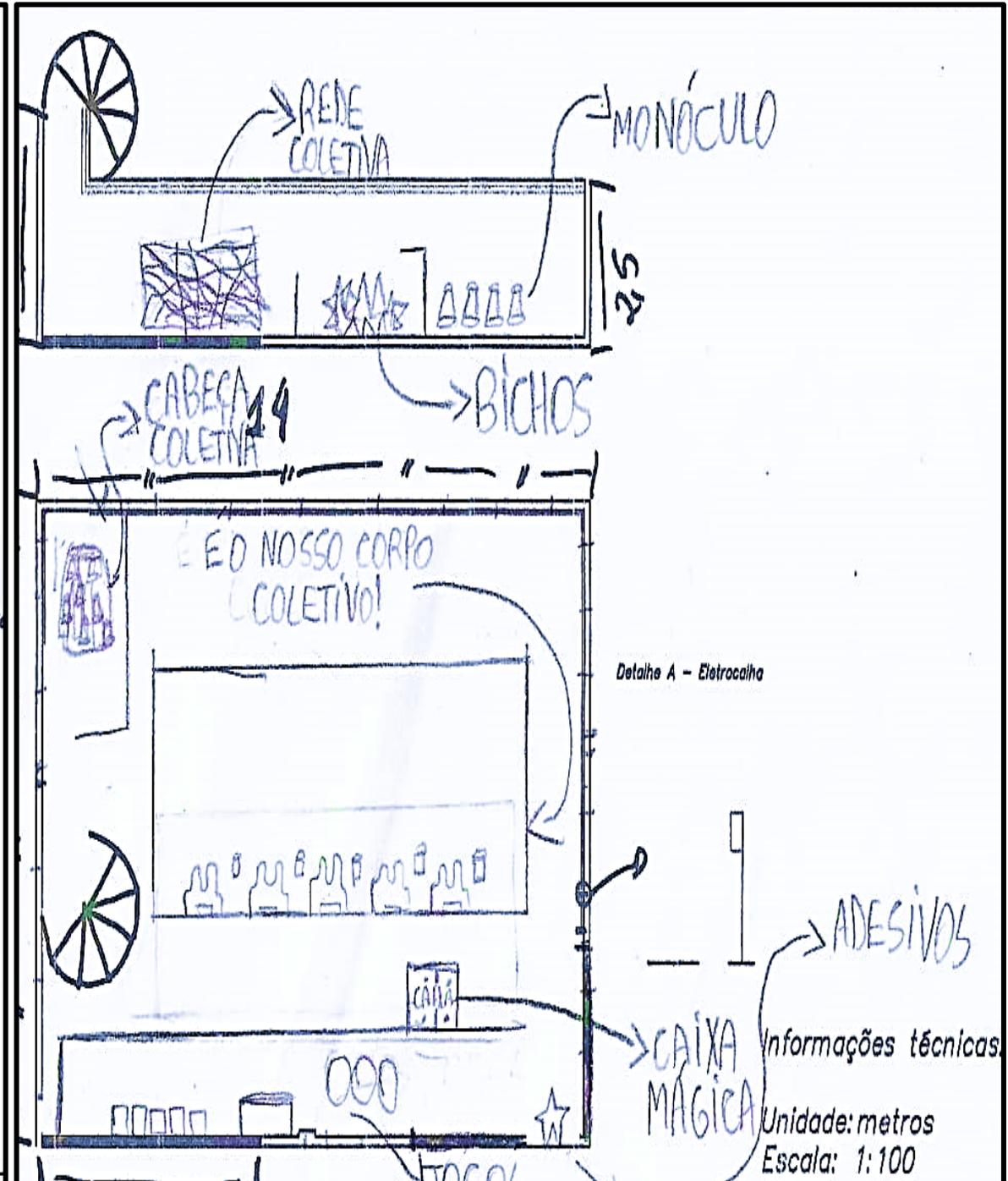


Fig.66 Desenhos de estudantes do 6ºano A. (Fonte: Arquivo pessoal)

Esse exercício foi fundamental para que todos relembassem o trajeto que percorremos nesta pesquisa. Feito individualmente ou em pequenos grupos, o planejamento também foi um processo de reflexão sobre as experiências coletivas vividas e sobre o desejo de ampliar essas experiências a outras pessoas. Vemos dois desenhos deste planejamento feito por estudantes do 6º ano A na figura 66, na página anterior. Na imagem, à esquerda, há pétalas amarelas e laranjas representando a Flor Silva Manso e as Flores Coletivas. Alguns estudantes sugeriram escrever as palavras-chaves das Flores Coletivas nestas pétalas, ou colar, através de um adesivo, as palavras na porta de entrada da galeria. Como a porta é de vidro, procurei o adesivo ideal para colocar nesse material e encontrei o adesivo eletrostático, que não tem cola e adere pela água e pode ser retirado a qualquer momento sem deixar marcas onde é aplicado.

⁶ Escrevo esta dissertação durante a pandemia do novo coronavírus. Atualmente, no Brasil, o número de mortes por dia passam de mil. Na pandemia, a relação com o outro se modifica e com o coletivo se intensifica, pois a consciência coletiva é necessária. Nesse contexto, foi possível ver quanto estamos todos conectados. Além de enfrentar uma pandemia, também estamos enfrentando questões que já estavam presentes antes do surgimento do vírus, como a luta contra o racismo, o machismo, a

Ao conversar com a universidade sobre a possibilidade de realizar a exposição naquele espaço, fui informada de que não poderíamos usá-lo, pois é um espaço concorrido e sua agenda já estava ocupada, mas que o espaço em frente à galeria poderia ser utilizado. A exposição ocorreria em agosto de 2020, mas, por causa da pandemia provocada pela Covid19⁶, ainda não foi possível realizar essa ação.

A exposição não ocorreu na Unesp, mas o seu planejamento se concretizou na própria escola em uma sala de aula, como podemos ver na imagem 67, na página a seguir. Houve um processo de criação coletivo, tanto na elaboração quanto na montagem dessa exposição na unidade escolar. A partir dos desenhos feitos pelos estudantes para a elaboração e a curadoria de seus próprios processos, os estudantes do PCA debateram sobre duas questões que se conectam e que permearam o espaço expositivo.

desigualdade social, a fome, o desmatamento, as invasões das terras indígenas, os preconceitos, as intolerâncias e o perigo de perder a democracia com governos de extrema direita no poder. Como no título de uma conferência do sociólogo francês Edgar Morin para a plataforma Fronteiras do Pensamento em 2011, vivemos uma “crise geral da humanidade”.



Fig.67 Exposição montada pelo PCA na unidade escolar. (Fonte: Arquivo pessoal)

A primeira questão é o desejo do grupo de criar um espaço para o jogo dentro deste ambiente de exposição. Tiramos todas as cadeiras da sala, não sem antes enfrentar a resistência de algumas funcionárias da escola. Depois de conversamos, conseguimos o espaço livre para o movimento dos corpos que aconteceria neste ambiente. O tapete de letras tornou-se o principal elemento disparador para os jogos, tornando o espaço não apenas expositivo, mas participativo e experimental.

A segunda questão, que também era um desejo do coletivo, foi criar um espaço para o diálogo e a socialização, o qual contou com quatro almofadas personalizadas pelos próprios estudantes em um de nossos encontros no contraturno. As almofadas também se transformaram em dispositivos para momentos de ócio.

O ócio também se relaciona com a rede de dormir, que “balançava entre o ócio necessário para a criação e o compartilhamento coletivo” (FONSECA, 2016, p. 236). Esse espaço de socialização da rede evoca “trocas interpessoais

como forma de transformar o desafio de vivermos juntos num exercício pulsante de prazer, congregação e ócio criativo”⁷. Este espaço de socialização é também símbolo das partilhas afetivas tecidas nos encontros do PCA, que fortaleciam as relações e conexões do grupo.

As conversas do dia a dia, quando realocadas em territórios novos, inevitavelmente também são ressignificadas, passam a incorrer por um entorno que desfaz as estruturas habituais, que sugere a criação imediata de novos dispositivos relacionais. A impessoalidade das relações cotidianas se esvai, e surge a necessidade de se estabelecer conexão com os outros de uma maneira nova, apelando para recursos comunicativos mais genuínos, menos predispostos em regras e padrões de comportamento. Estar ali já pressupõe um interesse em estar junto sem propósitos maiores, pelo simples prazer de **partilha afetiva** que a circunstância é capaz de promover. (ALMEIDA, 2019, p. 220 grifo meu)

⁷ Texto do coletivo Opavivará! sobre a proposição “Formosa Decelerator”, exposta na Bienal de Taipés em 2014, que também é composta por redes dispostas em uma estrutura circular. Disponível em:

<<http://www.opavivara.com.br/p/formosa-decelerator/formosa-decelerator>> último acesso 06/06/2020.



Fig.68 Adesivo eletrostático-Flor. O adesivo era inicialmente preto e branco e recebeu pinceladas coloridas dos estudantes do PCA como vemos na imagem. Os próprios estudantes que aplicaram o adesivo na janela e decidiram a sua composição neste espaço. (Fonte: Arquivo pessoal)

O interesse “de estar junto” do PCA fez gerar este espaço para o convívio na exposição. No dia da Feira Cultural, apenas algumas crianças e educadoras da unidade deitaram no chão. A maioria utilizou este espaço de convívio formando pequenas rodas de conversa que se moviam pelo ambiente.

As pétalas amarelas representando a flor Silva Manso deram uma unidade ao espaço e foram um convite de entrada, pois iniciaram na porta e depois ocuparam todo o lado direito da sala, que foi destinado ao espaço de convívio. Elas também se conectaram com as Flores Coletivas desenhadas na lousa e com o adesivo eletrostático com desenho de flor. Da mesma forma que as pétalas conectaram todo o ambiente, as palavras-chaves que compõem as Flores Coletivas e a simbologia da flor Silva Manso também são elos conectores desta pesquisa.

Para montar a exposição, ficamos um dia inteiro na escola, e, no final do processo, eu, um estudante da dupla amarela e mais uma integrante do PCA deitamos no tapete de letras e assistimos ao vídeo produzido na Ação Coletiva 2. Assistimos às dez brincadeiras com a Rede Coletiva através de uma televisão móvel, que também fez parte da exposição. Mesmos cansados e mesmo que a exposição não tivesse

ficado idêntica ao que cada um imaginou e criou em sua mente, o processo de montagem também foi uma experiência coletiva que envolveu diálogo, afeto, processo de criação e este pequeno instante de ócio.

A Rede Coletiva não estava apenas presente na exposição através do vídeo. Os estudantes do PCA decidiram tecer uma nova Rede Coletiva para mostrar aos visitantes como a rede era antes das experiências vividas antes das milhares de brincadeiras. Um estudante do 6º ano A diz que a Rede Coletiva está “estourada” depois de brincar tanto com ela, como podemos ver em sua fala: “Nós nos divertimos muito, aliás, a rede, vamos dizer, está ‘viva’” e também bem estourada” (Anexo C- relato 13).

A nova Rede Coletiva ficou exposta na porta da sala onde ocorreu a exposição, e a antiga Rede Coletiva ficou disponível para ser vivenciada através de brincadeiras, tanto dentro do ambiente de exposição como fora, no corredor da escola.



Fig.69 A esquerda Rede Coletiva nova e a direita a primeira Rede Coletiva que ficou esticada, com partes estouradas e as pontas dos elásticos desfiadas por conta da intensa interação com este material. (Fonte: Arquivo pessoal)

Considerações Finais

“O fim desta narrativa é também começo de uma nova viagem! A mala que carrego hoje, não é a mesma do início deste trajeto. Narrar toda esta experiência foi um risco de me tornar um sujeito ex-posto.” (VARA, 2016, p. 119)

Entrei no mundo da Educação em 2012, depois de algumas experiências em uma Organização Não Governamental, uma escola estadual e duas escolas particulares; em 2018, entrei como efetiva na Prefeitura de São Paulo, ano que antecede a pesquisa em questão. Neste momento, passei a não me sentir conectada com o espaço, e uma pergunta que nunca havia passado em minha mente aparecia constantemente: “O que estou fazendo aqui?”

O gatilho para essa inquietação não tinha a ver com a escola que eu estava trabalhando, mas foi disparado por eu estar neste ano como professora módulo (professora auxiliar e substituta), que me fez ver a Educação por outros ângulos. Meu laço com o coletivo e comigo mesma estavam perdidos, e isso me gerou problemas de saúde.

Ao longo do mestrado, a partir da fenomenologia, compreendi que corpo e mente estão completamente conectados e iniciei uma jornada de autoconhecimento para me entender como professora, artista e, neste momento, também como pesquisadora, jornada esta que tenho a consciência que não acabará nesta dissertação, seguirá para o resto da vida.

Conectar esta jornada de autoconhecimento com as inquietações desta dissertação, onde busquei por experiências coletivas dentro do espaço escolar, só foi possível no final deste percurso. Sim, apenas aqui, nas Considerações Finais! Esses dois processos sofreram diversas queimadas e renascimentos, assim como a flor Silva Manso, que carregarei comigo como símbolo de coletividade e resistência.

Analisar a minha trajetória, viajar para o Rio de Janeiro para pesquisar as proposições de Lygia Clark, o trajeto inicial da pesquisa na escola, os elos criados com a Rede de Parcerias e as experiências coletivas vividas através de Jogos Propositores foram partes do trajeto desta pesquisa. Mas foi a partir dos laços criados com a dupla amarela, laços estes

tecidos a partir da Rede Coletiva, que me reconectei com o espaço, com o coletivo e comigo mesma.

Reconectei-me com o meu ser professora, tomando consciência de que, como professora de Arte no Ensino Básico, busco o experimental, processos de criações coletivos e exercícios da liberdade. Procurei e continuarei nesta busca por uma Educação tecida por relações democráticas e horizontais entre todos que atuam no espaço escolar. Uma Educação vista como uma trama coletiva tecida por afeto e parceria.

Para tecer uma trama precisamos de fios que se entrelaçam para compor um tecido, uma rede ou um enredo. Cada capítulo desta pesquisa é um fio conectado ao todo e que transforma o desenho desta trama no decorrer tanto da leitura dos textos quanto das imagens. Do mesmo modo que ocorreu na escola, através das experiências coletivas, tecemos novas relações com o ambiente escolar e entre nós mesmos.

O PCA é resultado dessa nova relação. Criamos um espaço de experimentação coletiva, onde a relação entre os integrantes deste coletivo sempre foi horizontal e democrática,

e explorávamos os ambientes da escola através dos Jogos Propositores. Quando os estudantes decidiram tecer uma nova rede para mostrar na exposição, tal como a Rede Coletiva era no seu início, evidenciou-se a importância do processo para o grupo que participou da experiência.

A imagem das duas Redes Coletivas é, portanto, símbolo deste processo, do trajeto da pesquisa e das transformações nas relações tecidas ao longo do tempo. Uma das duas Redes Coletivas representa o início dos laços, elos e nós de um coletivo chamado escola. Já a segunda, com as marcas do tempo em suas entranhas, representa o coletivo e a sociabilização no ambiente escolar, que se ampliaram e se fortaleceram através do brincar, dos diálogos, afetos e pequenos exercícios de liberdade.

Tanto os estudantes que participaram do PCA quanto os alunos do 6º ano A, além de vivenciar novas experiências coletivas e processos de criação com pequenos e grandes grupos passaram a ver a escola como um grande coletivo e tornaram-se mais atuantes e protagonistas dentro deste espaço.

Ao longo do ano letivo, o corpo docente, em suas discussões semanais, percebeu que os estudantes não eram os únicos que tinham dificuldade de trabalhar coletivamente; nós, professores, também enfrentávamos o mesmo desafio. Foi lembrado por algumas educadoras que, no passado, a escola tinha uma dinâmica mais coletiva, com salas ambientes e que se firmava em projetos. As salas ambientes voltaram a existir no ano seguinte à esta pesquisa.

Deixo claro que a volta das salas ambientes não foi um resultado direto desta pesquisa, embora, por meio dela, tenha observado que os estudantes teceram relações com o que havíamos vivido; eles comentaram comigo que o coletivo havia se expandido, pois a sala não pertencia mais a apenas uma turma, mas era de toda a escola, já que todos transitavam por esses espaços. O fato de os estudantes relacionarem as salas ambientes com tudo que eles viveram ao longo do projeto é um resultado direto da pesquisa, pois, a partir das experiências vividas, os estudantes conseguiram discutir sobre o coletivo frente a mudanças no ambiente escolar.

Algumas transformações também se apresentaram de forma física. Depois do projeto, a gestão da unidade escolar investiu na melhoria do pátio e pintou no chão diversas brincadeiras, como amarelinha, jogo da velha e caracol de números. Como muitas crianças gostavam de desenhar com giz por todo o espaço nos momentos dos intervalos, conseguimos, por meio de doação, uma grande lousa, que ocupou uma das paredes do pátio. As crianças puderam continuar desenhando no chão e nos pilares, mas agora tinham mais um local para explorar.

Tivemos pouco tempo para observar as experiências tanto no novo pátio quanto nas salas ambientes, pois logo veio a pandemia da Covid-19 e o isolamento social. Quando voltarmos para a escola, certamente enfrentaremos novos desafios dentro deste espaço coletivo. Mesmo neste pouco tempo, observei que os estudantes que fizeram parte desta pesquisa souberam lidar tranquilamente com as salas ambientes, e as crianças criaram suas próprias brincadeiras com os desenhos pintados no chão do pátio.

O diálogo sempre foi um ponto importante na minha prática como professora, mas, ao longo da pesquisa, tomei

consciência da importância de ouvir os estudantes atentamente e refletir sobre as minhas ações a partir de suas falas e gestos. A cada dia, via-me mais parte deste coletivo, e os estudantes, mais protagonistas neste processo. Foram os estudantes que deram vida a esta pesquisa, e a Rede de Parcerias também fez parte dessa trama. Por isso, apresento alguns trechos de relatos deles neste momento de fechamento de ciclo e início de novas jornadas. Os dois primeiros trechos são de professoras que participaram do projeto, e os dois últimos são de estudantes do PCA. O último apresentei no decorrer da dissertação, mas o trago novamente para finalizar este trabalho pois, em sua sutileza, a estudante mostra as relações tecidas com afeto dentro deste coletivo.

[...] na prática, o quanto bem faz um trabalho coletivo e quantas outras ideias, cenários e propostas podem vir a surgir a partir de tais experiências, gerando liberdade de expressão, criatividade, autoavaliação e autoconhecimento. (Anexo D- relato 1)

[...] brincadeiras, ludicidade, sociabilização, encontro e constância são termos que levanto quanto a realização do projeto. Algo simples que trouxe mais um contexto de resignificação não só para as aulas de arte, mas também para o espaço coletivo do intervalo das crianças. Diria que a rede veio para somar, trazer cor e movimento para ações diferenciadas. Creio que a ação não foi só significativa para que outros professores pudessem levar a diante o projeto em novos locais de trabalho, como também as crianças se apropriaram da ação, em suas práticas. (Anexo D- relato 4)

Ano passado fizemos muitas coisas legais e maravilhosas, também difíceis e trabalhosas [...] eu amo fazer parte do projeto de arte, brincamos muito com a Rede, brincamos todos os dias, era muito legal. (Anexo C- relato 22)

[...] **somos praticamente uma família de amigos, somos um conjunto artístico.** Fizemos uma Rede Coletiva que conseguimos fazer várias brincadeiras com ela. Também inventamos vários objetos artísticos, descobri coisas novas sobre arte, foi um dos meus projetos favoritos. O projeto significa muito para mim, igual para a professora e meus colegas. Esse projeto ficará marcado não só na minha vida como na vida dos meus colegas e da nossa professora.” (Anexo C- relato 20)

Referências

- ANDRÉS**, Maria Helena. **Diário da artista**, Cap1- Sobre a Família - Memórias do Colégio Sacré Coeur de Marie. 9 de fevereiro de 2011- Instituto Maria Helena Andrés. Disponível em <<http://www.imha.org.br/arquivos/Capitulo-1-Familia.pdf>> último acesso em 6 junho 2019
- ARAUJO**, Alan Livian. **Intervindo em uma escola. Resignificações, deslocamentos e insurgências**. p.89-116 in ANDRÉ, Carminda Mendes e BAPTISTA, Ana Maria Haddad (Orgs.) **Para o chão da sala de aula**. 280p.São Paulo: BT Acadêmica, 2018
- ARAÚJO**, Anna Rita Ferreira. **Encruzilhadas do Olhar no ensino das artes**. 2007, editora Mediação, 1º. Ed. 112p. ISBN: 978-85-770-6017-7.
- ALMEIDA**, Bruno Gomes. **O encontro como estratégia de estar-junto da Arte Contemporânea**. Palíndromo, v. 11, n. 25, p. 214-229, set - dez 2019. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5965/2175234611252019212>> último acesso 15/04/2020
- BARBIERI**, Cibele Prado. **Lygia Clark, da vida à arte e de volta à vida**. Estudos de Psicanálise, Salvador, outubro de 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372008000100005>último acesso 5/10/2018
- BRITTO**, Ludmila da Silva Ribeiro. **Arte Colaborativa e a criação de heterotopias**. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 6, n. 12, ano 6, dezembro de 2016. Disponível em:<<https://www.seer.ufrgs.br/RevistaValise/article/viewFile/70179/39589>> último acesso 15/04/2020
- _____. **Arte Colaborativa na Cidade: Um Estudo de Caso dos Coletivos PORO, GIA e OPAVIVARÁ!** Orientadora: Prof.^a Dr^a. Rosa Gabriella de Castro Gonçalves. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Escola de Belas Artes. Salvador, 2017. 230 f. CDU 7.038.544. Disponível em:<<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25803>> último acesso 15/04/2020
- CAMPBELL**, Brígida. **Exercício para a liberdade** / Brígida Campbell – São Paulo, Invisíveis Produções, 2015. 96 p: il. Número ISBN: 978-85-66129-15-1
- CARNEIRO**, Beatriz Scigliano. **Lygia Clark e Nietzsche-zaratustra:trajetoias**. Revista Puc-SP,2005. Disponível em:<<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/5030>> último acesso 6junho2019
- _____. **Relâmpagos com Claror**: Lygia Clark e Hélio Oiticica, Vida como Arte, Ed. Imaginário-FAPESP, 2004
- CARVALHO**, Dirce Helena Benevides. **O corpo na Poética de Lygia Clarck e a participação do espectador**. Artigo da UFU, jul./dez.2011, páginas: 131-142. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/viewFile/11756/6809>>último acesso 5/10/2018
- CATALANO**, Ana Rosa Saraiva. **O lugar do espectador-participante na obra de Lygia Clark e Hélio Oiticica**; orientadora: Cecília Cotrim. – Rio de Janeiro: Departamento de História, 2004. Cap. 3 Lygia Clark-da Dissolução do Objeto ao Corpo Coletivo. Disponível em <http://www2.dbd.pucRio.br/pergamum/tesesabertas/0210195_04_p_retextual.pdf>último acesso 5/10/2018

CIOTTI, Naira. **O professor- performer**, 2014. Editora EDUFRRN, 68p. ISBN: 978-85-425-0004-2

CLARK, Lygia. **Livro-obra Bichos** disponível em <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=15> acesso 03/10/2019. O livro obra é editado em 1964 por Luciano Figueiredo e Ana Maria Araújo, em uma série limitada de 24 exemplares.

_____ **Diários**. Trechos disponíveis em <<http://www.lygiaclark.org.br/associacaoPT.asp>> último acesso 29/09/2019.

CHAGAS, Larissa Daniel. **Obra Estética: Um Bicho de Lygia Clark na Pinacoteca do Estado de São Paulo**. UFSC-III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. 3 a 6 de maio de 2011-Londrina-PR Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Larissa%20Chagas%20Daniel.pdf>> último acesso 5/10/2018

CUNHA, Eileen. **Grupo Frente e o experimentalismo emergente de Lygia Pape, Lygia Clark e Hélio Oiticica**. Arte e Ensaios, revista do Mestrado em História da Arte, EBA-UFRJ. 39-52, 1º. semestre, 1994 Disponível em <<http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/GRUPO-FRENTE-E-O-EXPERIMENTALISMO-EMERGENTE-DE-LYGIA-PAPE-LYGIA-CLARK-E-H%C3%89LIO-OITICICA-Eileen-M-F-Cunha.pdf>> último acesso 5/10/2018

FERREIRA, Glória e COTRIM, Cecília.Org. **Escritos de Artistas: Anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. Disponível em: <https://issuu.com/brunoboxx/docs/ferreira_cotrim_org._escritos_d> último acesso 24/04/2020

FIGUEIREDO, Luciano (org). **Cartas: Lygia Clark- Hélio Oiticica 1964-74**, prefacio de Silvano Santiago. 2. ed. I Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998. 264 p. COO: 808.86. ISBN 85-7108-191-3

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessário à prática educativa. Ed. Paz e Terra, 1966.

_____ **Pedagogia da Solidariedade**. Organização: Nita Freire. Gravação, transcrição e tradução: Walter Ferreira de Oliveira. 1ª Edição Ed. Paz e Terra, 2014

FONSECA, Raphael do Sacramento. **Construções do Brasil no vaivém da rede de dormir** Orientadora: Maria Cristina Louro Berbara. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Artes. – 2016. 468 f.: il. CDU 7(81):301. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3910231> último acesso 15/04/2020

GULLAR, Ferreira. **Teoria do não objeto**. Edição do Suplemento Dominical do Jornal do Brasil como contribuição à II Exposição Neoconcreta, realizada no salão de exposição do Palácio da Cultura, Estado da Guanabara em 20 de dezembro de 1960.

_____ **Lygia entre o brinquedo e a máquina**, 1964. In: AMARAL, Aracy. Projeto construtivo brasileiro na arte: 1950-1962. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2014, p. 255-256.

GOGAN, Jessica. **Domingos da Criação: uma coleção do experimental em arte e educação**. Colaboração: Frederico Moraes. Rio de Janeiro: Instituto MESA, 2017 ISBN:978-85-94487-00-1

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. O Jogo Como Elemento da Cultura. 2018. Editora: Perspectiva. 8º. ed 243pp IBN 978-85-273-0075-9

JA.CA, Centro de Arte e Tecnologia Programa CCBB Educativo Arte e Educação – **Convite de Ativação da exposição Vaivém**. Exposição Vaivém presente no CCBB-SP entre os dias 22.5 – 29.7.2019. Material patrocinado pelo Banco do Brasil. Realização: Ministério da Cidadania e Secretaria Especial da Cultura Centro

Cultural Banco do Brasil. Convites de Ativações disponíveis em:<
<http://www.ccbbeducativo.com/posts/222>> último acesso 26.03.2020

KANASHIRO, Barbara e **MARQUES**, Diego. **Corpos Inconformados: arte e educação nas práticas artísticas contemporâneas**.p.117-158 in **ANDRÉ**, Carminda Mendes e **BAPTISTA**, Ana Maria Haddad (Orgs.) **Para o chão da sala de aula**. 280p.São Paulo: BT Acadêmica, 2018

KRETZER, Cláudia Maria Rodriguez. **Processos de criação em sala de aula**: experiências fenomenológicas como formas de “reaprender a ver o mundo” - São Paulo, 2011.Orientador: Prof.^a. Dr.^a. Geralda Dalglish (Lalada) Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual. Paulista, Instituto de Artes, 2011.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora**: O corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & e a Educação** - Belo Horizonte: Autentica editora, 2010- Coleção Pensadores & Educação,19

MAHFOUD, M. & Massimi, M. (2008). **A pessoa como sujeito da experiência**: contribuições da fenomenologia. Memorandum 14 de abril/2008 Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP ISSN 1676-1669.Disponível em:<<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a14/mahfoudmassimi02.pdf>> último acesso 29/09/2019

MARESCA, Sylvain. **O silêncio das imagens** IN SAMAIN, Etienne (org.) Como pensam as imagens. 1º. Reimp. Campinas; Ed. Unicamp, 2014, págs. 37-40

MEIRA, Elinaldo. **Monóculo só se for aqui!** Na minha terra é binoclo. 2015-São Paulo-PerSE.

MENEZES, Ana Angélica da Costa. **Imagem, história e memória**: um olhar sobre os monóculos fotográficos– Rio de Janeiro;

UFRJ/ECO, 2016. 59 f. Monografia (graduação em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2016. Orientação: Teresa Bastos

MEIRA, Elinaldo. **Monóculo só se for aqui!** Na minha terra é binoclo. 2015-São Paulo-PerSE.

MIGLIORIN, Cezar. **O que é um coletivo**. Liv e Ingmar. Teia. Dizer o Indizível. Instituto Moreira Salles- IMS. Dezembro de 2012. Disponível em: < http://www.teia.art.br/a/up/files/IMS_12_2012.pdf> último acesso 11 de agosto de 2019.

MILLIET, Maria Alice, **Lygia Clark: Obra-Objeto**. Ed. Edusp 1992

OLIVEIRA, Lilian Haffner da Rocha. **Trabalho Coletivo em educação**: os desafios para a construção de uma experiência educacional fundamentada na cooperação em uma escola municipal de São Paulo. 2006.FEUSP-São Paulo. Dissertação de Mestrado. Orientador: Vitor Henrique Paro.

OPAVIVARÁ! - site oficial: < <http://www.opavivara.com.br/>> último acesso 15/04/2020.

PAIM, Claudia. **Coletivos e Iniciativas Coletivas**: Modos de Fazer na América Latina Contemporânea. Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese defendida em 2009. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17688/000722624.pdf;sequence=1>> último acesso 24/04/2020

PETERSON, Sidiney. **Entrevista com as professoras/artistas Cynthia Blaconá e Jimena Rodríguez Rosário-Argentina**. Boletim da FAEB, 2018. p.21 e 22. Disponível em<https://www.faeb.com.br/site/wpcontent/uploads/2018/12/boletim_faeb_8_novembro_2018.pdf> último acesso 07 de setembro de 2019

PETONI, A. P. e SOUZA, V. L. T. (2010). As relações na escola e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 22(2), 355-364.

PLAZZA, Júlio. Arte e Interatividade: autor-obra-recepção. 1990. Disponível em<http://www.mac.usp.br/mac/expos/2013/julio_plaza/pdfs/arte_e_interatividade.pdf>último acesso 5/10/2018

RACHEL, Denise Pereira- Escrever é uma maneira de sangrar: estilhaços, sombras, fardos e espasmos auto etnográficos de uma professora performer / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, 2019. 303 f.: il. Orientadora: Profa. Dra. Carmina Mendes André Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

_____ **Adote o artista não o deixe virar professor:** reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. (Coleção PROPG Digital- UNESP). ISBN 9788579835995. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126210>>.

REIS, Alice Casanova. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. *Arq. bras. psicol.* vol.63 no.1 Rio de Janeiro 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672011000100009> último acesso 22jun20019

RIVERA, Tania. O avesso do imaginário: arte contemporânea e psicanálise, editora: Cosac Naify, 2013

ROLNIK, Suely. Subjetividade em Obra: Lygia Clark, Artista Contemporânea. PUC. São Paulo, dezembro de 2002 Disponível em<<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10571/7862>>último acesso 5/10/2016

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística / Cecília Almeida Salles. - São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998. 168 p. 14 x 21 cm ISBN 85-7419-042-X

SILVA, Fernanda Abranches Araújo. A convocação do corpo na reelaboração de subjetividades: Lygia Clark e os novos sentidos para a vida cotidiana / Fernanda Abranches Araújo Silva; orientadora: Cecília Martins de Mello. – 2008. Dissertação (Mestrado em História) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2008.

SILVA e PELLEGRINI, Luiz Henrique da Silva e Ana Maria Pellegrini. Características cinemáticas de padrões motores no pular corda. *Revista Bras Cineantropom Desempenho Hum* 2009, 11(4):379-385. Disponível em <https://www.academia.edu/39790149/Caracter%C3%ADsticas_cinem%C3%A1ticas_de_padr%C3%B5es_motores_no_pular_corda> último acesso 20/05/2020

SARMENTO, Edelweiss. Lygia Clark e o Espaço Concreto Expressional. *Jornal do Brasil*, 2 de julho 1959, suplemento dominical, pág.3, Rio de Janeiro. Disponível em<<http://www.lygiaclark.org.br/biografia/xml.asp>>último acesso 5/10/2018

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. XXIX Simpósio Nacional de História. *Contra os preconceitos: História e Democracia.* 2017. Disponível em <https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_A_RQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf> último acesso 29/09/2019.

SCOVINO, Felipe. A Arte Participativa de Lygia. Lygia Clark: uma retrospectiva (2012) Depoimento gravado durante a exposição Lygia Clark: uma retrospectiva, em setembro de 2012, no Itaú Cultural, em São Paulo (SP). Disponível

em<<https://www.youtube.com/watch?v=67KZUV1xzfM>> visto
24/09/2018

SONTAG, Susan. **Against Interpretation** (1964-1966). Disponível em <http://shiftermagazine.com/wp-content/uploads/2015/10/Sontag-Against-Interpretation.pdf>

SPERLING, David M. **Proposições de Hélio Oiticica e Lygia Clark**. Disponível em<http://gsd.ime.usp.br/~kon/backupPaula/coletanea_ho/portal/.p ainel/coletanea_ho/ho_sperling>último acesso 5/10/2016

SPOLAR, Natália. **Estudo descobre planta do cerrado que resiste ao fogo**. Pesquisa realizada por laboratório de Biologia da UFU compara a adaptação de plantas em ambientes de desmatamento e queima. Pesquisa realizada próximo a cidade de Uberlândia no Laboratório de Ecologia Comportamental e Interações (LECI), pelas pesquisadoras: Vanessa Stefani, (Inbio/UFU) e Denise Lange da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). A pesquisa também teve a colaboração de Andréia Vilela, Clébia Ferreira e do professor Kleber Del-Claro, do Inbio/UFU. Pesquisa publicada na revista Social Biology. Informações retiradas na reportagem do site da UFU postagem em 17/11/2017. Disponível em: <<http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/11/estudo-descobre-planta-do-cerrado-que-resiste-ao-fogo>> último acesso 06 de set 2019.

TORTORA, Michele. **Sinestesia na Arte: Objetos relacionais de Lygia Clark, como método de ensino e aprendizagem**. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó- Pesquisa em andamento. Disponível em <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/1577.pdf>>último acesso 5/10/2

VARA, Glória Cristina Camargo Nonato. **Na poética dos rascunhos o encontro com a criação** / Glória Cristina Camargo Nonato Vara. - São Paulo, 2016. 137 f.: il. color. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rita

Luciana Berti Bredariolli Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

VOLZ, Jochen. **Catálogo Pinacoteca**. Somos muit+s: experimentos sobre coletividade.2019. Exposição realizada de 10 de agosto a 28 de outubro de 2019 ISBN: 978-85-8256-112-6

_____ **COELHO**, Fred - **O jogo e a máquina**, 2019.

_____ **BEUYS**, Joseph- **Entrada em um ser vivo**- Palestra proferida em 6/08/1977 no âmbito da Universidade Livre Internacional, documenta 6 em Kassel.

_____ **OITICICA**, Hélio. **A participação no Jogo**. 4 setembro de 1966.

_____ **OITICICA**, Hélio. **Posição e programa**. Julho de 1966.

_____ **OITICICA**, Hélio. **Parangolé Lúdico**. agosto de 1966.

ZAPPAR, Regina. **1968: eles só queriam mudar o mundo**/ Regina Zappar e Ernesto Soto. 2.ed- Rio de Janeiro: Zahar, 2018 ISBN 978-85-378-1742-1

Anexo A-

Arte Postal: Diálogos

Pergunta dos estudantes do 6ºA da EMEF Osvaldo Quirino Simões para estudantes de uma escola localizada em Buenos Aires-Argentina. O diálogo ocorreu no verso do postal, mas há algumas respostas e frases escritas pelos estudantes argentinos na frente do postal.

Arte Postal 1

“Na minha escola tem sinal de aula em aula. Tem duas quadras e tem aula de história. Sua escola tem aula de inglês? Sua escola tem aula do que?”

Resposta: “Em nuestra escuela las materias especiales como inglés, arte o educación física se cursan todo em um mismo salón a aula.”

Frente

Estudante da Argentina: “Que pasa (acontece/passa) com la trama??? Personas unidas por uma red de Arte”

Arte Postal 2

“Na nossa escola temos 18 salas, 2 quadras uma coberta e outra aberta bem grande, temos o estacionamento dos professores, refeitório, temos mais de 320 alunos. E aí,

como é a sua escola?” **Resposta:** “Nossa comida nacional é Assada e sua?”

Arte Postal 3

“A minha escola tem: câmeras de segurança, carteiras e cadeiras novas e duas quadras. Como é a sua escola?”

Resposta: “Tiene 2 pisos y no tiene camaras de seguridad y tiene gente buenas.”

Arte Postal 3

“Aqui nós temos um cantinho da leitura na hora do intervalo, mas não é a sala de leitura. Nosso intervalo é às 10:00. E vocês? Qual é a hora dos seus intervalos? Vocês têm cantinho da leitura no recreio?” **Resposta:** “Nuestro intervalo son a las 15:00 y a las 16:15. No tenemos rincon de lectura em el pátio de recreio.”

Arte Postal 4

“Na nossa escola...Tem alunos sem educação, que não respeitam os professores, mas tem também alunos muito bons e estudiosos. E na sua escola? Como vocês fazem para lidar com esses tipos de alunos mal-educados?” **Resposta:** “Hola! Como estas? Nosotras lidianos com alumnos mal educados

segun el grado de grosseria, de manera que si ia descortesia es muy grave lo hacemos calar y sí ésta es de menor gravedad los ignoramos sin darle importancia.”

Arte Postal 5

“A nossa escola tem duas quadras, tem vários professores que dão aulas para nós, tem comidas muito boa, tem recreio para nós brincarmos. Depois do recreio voltamos para a sala e depois sai na hora da saída depois vamos para casa. Eu queria fazer uma pergunta que lá na escola da argentina tem recreio?” **Sem resposta** do estudante da Argentina.

Frente

O estudante do 6ºA escreveu a palavra “Arte!” ocupando todo o espaço da folha, por cima o estudante da Argentina colou um papel transparente escrito com caneta vermelha: “Soy como quiero ser, no como la sociedade disse que hay que ser.”

Arte Postal 6

“Na minha escola tem duas quadras e na sua?”

Resposta: “Na nossa escola un bloco.”

“Na sua escola tem gelatina de sobremesa”

Resposta: “No, somos pobres. Mentira, nós temos muffins.”

Arte Postal 7

“Aqui na escola tem gente que fala que as professoras são chatas, mas no fundo sabem que elas só querem o nosso bem, respeito e educação. E na sua escola, os alunos são assim? Eles obedecem? Sua escola é legal? Como são os professores? Você os respeita?” **Resposta:** “Aqui os professores são divertidos, alguns entediados, tentamos perseverar respeito entre todos, embora nem sempre. La maioria dos alumnos obedecen outros no. El sistema educativo no nos gusta mucho, no creemos que sea genial. Los profesores tienen mucho carisma nunca repetimos.”

Arte Postal 8

“Eu acho minha escola boa, divertida e legal. Aqui tem educação física de quinta e sexta e aqui a diretora é muito brava. Aí tem multimídia (sala de vídeo)?”

Resposta: No, no tenemos, pero cuando queremos ver algo nos traen ia TV al salón. Bejos desde Argentina.”

Arte Postal 9

“Na minha escola existe duas quadras e um parquinho e também tem aula de inglês. Na escola de vocês tem aula de inglês ou algum outro idioma? Qual?” **A resposta foi colada**

na frente do postal: “Hola, me llamo Lu y tengo 15 años, en nuestra escuela no hay aula especial de inglés, pero todos los lunes tenemos dos horas. Tenemos un pátio muy grande y 12 aulas.”

Arte Postal 10

“Vocês gostam de arte postal/ arte correio? Porque eu gosto muito! **Resposta:** “Si me gusta el arte correo.”

Arte Postal 11

“A minha escola tem duas quadras, vários professores legais e as salas são grandes, temos sala de vídeo e tem muitas pessoas. Como são as quadras da Argentina? Como são as salas de aula? E tem bastante professores?” **Resposta:** “1-Son coadras normales, llenas de ardoles. 2-Em nuestras aulas se pueden encontrar ventiladores, estufas, mesas, sillas, etc. 3- Si bastante profesores.”

Arte Postal 12

“A minha escola é muito legal e divertida! E a sua escola? **Resposta:** “Astilla” (um pouco)

Arte Postal 13

“Minha escola é muito bonita, tem comida boa e professores bons que se preocupam com os alunos. Na sua escola tem pessoas boas que se interessam nas aulas?” **Sem resposta.**

Arte Postal 14

“Na nossa escola tem 18 salas e duas quadras, apenas uma coberta. A sua escola é legal?” **A resposta foi colada na frente do postal:** “Hola! Me llamo lara y tengo 15 años voy a 3º.B de secundaria. Me gusta mucho escuchar musica y bailar. Que musica te gusta? Te gusta estudiar?”

Arte Postal 15

“Olá, aqui tem sala de informática. Na sua escola também tem?” **Sem resposta.**

Arte Postal 16

“Minha escola é muito boa. Eu gosto muito dela. Como é na escola da Argentina?” **Resposta:** “Nuestra escuela es grande com pátio de cemento y outro pátio com pasto que es mas grade, ademas tiene dos arcos para jugar football. Nuestra escuela esta al lado de una plaza y em general esta bien, solo necessitaria um poco de mantenimiento.”

Arte Postal 17

Sem pergunta. Estudante da Argentina: “Hola,nuestra escuela se encontra em el partido de moron em BS y es una escuela municipal y se llama esc. Numero 12 José Luis Borges.”

Arte Postal 18

“Eu quero saber se na sua escola tem sala de leitura? Na minha tem aula de inglês e na sua?” **Resposta:** “Tenemos el aula de biblioteca y nuestra aula usamos para tener todas las materias: inglés, arte, biologia-todas son em el mismo aula.”
Obs: aula em espanhol é sala de aula.

Arte Postal 19

“Eu quero saber se na sua escola tem aula de educação física? Na minha escola tem duas quadras e na sua?” **Resposta:** “Nosotros tenemos um pátio grande para educacion física. Tenemos 2 pisos em nuestro colégio.”

Arte Postal 20

“Na nossa escola tem 18 salas de aula. E na sua escola, têm quantas salas? **Resposta:** “Na nossa escola tem 12 salas.”

Arte Postal 21

“A nossa escola é legal e temos vários professores divertidos, aprendemos muito. Como é sua escola?” **Resposta:** “Nuestra escuela es divertida y agradable, nos gusta porque es pátio es muy grande.”

Arte Postal 22

“Você tem que passar crachá para entrar na escola? Vocês têm sala de leitura?” **Resposta:** “Em nuestra escuela no tenemos que pasar um credencial de identificación. Si, tenemos hora de lectura.”

Arte Postal 23

“A nossa escola é muito boa, as professoras são legais, educadas e tratam a gente bem. Na sua escola tem alunos bons? Aqui na minha escola tem vários alunos bons.” **Resposta:** “Hola, no em Argentina somos todos diferentes, pero em lo que somos Buenos es en el futbol.”

Arte Postal 24

“Minha escola é muito legal, tem professores muito bons, os funcionários são legais, enfim minha escola é muito

boa. A comida da sua escola é boa? Na minha escola as cozinheiras se esforçam muito para preparar nossa comida e sai muito boa.” **Resposta:** “Si, la comida es buena. Mi escuela es muy buena y grande, es gratuita y em nuestro pais estudar es um derecho. ps: Tienes mucho talento.”

Arte Postal 25

“A nossa escola tem seis aulas por dia, a gente faz várias festas na escola. Na sua escola tem que aulas?” **Sem resposta.**

Arte Postal- 26, 27 e 28- sem escrita no verso.

Anexo B - Transcrição da proposta: Monóculos e a pétala tempo

1 minuto - Cada monóculo foi criado a partir de uma palavra da Flor da Vida. Primeiro escreva esta palavra no papel e, depois de olhar o monóculo, você pode escolher outra palavra que o represente ou manter a mesma palavra que seu colega

colocou. Escreva quais movimentos você fez para olhar dentro do monóculo.

Respostas dos estudantes:

1. Educação: “Eu fiquei muito curioso e vi por cima”.
2. Tempo ou união: “Olhei para cima”.
3. Educação: “O meu movimento foi para cima e reto. Vi várias coisas dentro deste monóculo”.
4. Respeito: não colocou que movimento fez.
5. Tempo: “Para ver, mexi o monóculo”.
6. Alegria: “Olhei reto”.
7. Alegria: “Balancei”.
8. União e diálogo: “O movimento que eu fiz foi para todos os lados. Não era o meu monóculo, mas queria que fosse”.
9. Diálogo e tempo: “Eu olhei reto e senti muita alegria”.
10. União: “Olhei para baixo, achei legal. O monóculo tem cores fortes, é colorido”.
11. Coletividade: “Olhei em direção ao sol e achei legal”.
12. Espaço: não colocou que movimento fez.
13. Alegria: não colocou que movimento fez.
14. União e espaço: “Olhei para baixo”.
15. “A palavra do monóculo é educação, mas eu acho que deveria ser espaço, porque não ocupa muito espaço.”: não colocou que movimento fez, mas desenhou o que viu dentro do pequeno monóculo.
16. Liberdade: “Eu vi que tinha uns papéis coloridos e gostei. Queria que fosse a palavra respeito. Meu movimento foi para todos os lugares para ver melhor”.
17. Tempo e união: “Olhei para cima e vi uma foto”.

18. Respeito: “Eu vi com o movimento para o alto, me senti estranho”.

19. União e corpo: não colocou que movimento fez.

5 minutos - Que palavra da flor da vida pode representar o monóculo que você está olhando? Crie uma história a partir do monóculo ou da palavra escolhida.

Respostas dos estudantes:

1. União: “Era uma vez uma família que não era unida. Um dia, a filha se machucou, e todos ficaram preocupados e se uniram”.
2. Educação: “Era uma vez uma menina muito educada que se chamava Ana e que ajudava todos que precisavam, era uma menina de bom coração”.
3. Tempo: “Havia um homem que era separado da mulher. A mulher separada do homem cuidava de um filho. Depois de um tempo, os dois começaram a sair, e ele a pediu em casamento”.
4. Respeito e tempo - O estudante escreveu uma história/piada que ouviu na semana anterior à atividade relacionando-a, assim, com a palavra tempo: “Havia três meninos chamados confusão, respeito e não te interessa. Os três eram levados e bagunceiros. Um dia, o pai deles mandou a confusão para a padaria, e ele se perdeu, então os outros irmãos foram procurá-los. Como não o acharam, foram à delegacia. Cadê o respeito? Lá fora. Qual seu nome? Não te interessa. O que você está procurando? Confusão”.

5. Tempo: “Antes era ruim, agora as coisas melhoraram por conta da tecnologia com celulares e computadores”.
6. Liberdade: “A liberdade do mundo é muito boa, porque têm pessoas boas no mundo”.
7. Educação: “A educação é muito valiosa, uma menina que estudou teve muita sorte para sempre em sua vida”.
8. Espaço: “Era uma vez um menino que estava em um ‘espaço’ vermelho que não poderia sair, estava preso, ele foi roubar uma mulher que tinha uma doceria e foi preso pelos policiais. O nome dele era Ada”.
9. Respeito: “Era uma vez uma planta, e essa planta estava morrendo. Chegou um homem obcecado por plantas, principalmente de cores amarelas, deu água para esta planta, e isso ajudou ela. Moral: Ajude os outros, que um dia eles vão te ajudar”.
10. União: “O Joãozinho saiu para passear, e ele era muito fechado e egoísta. Teve uma vez que uma garota falou sobre união para ele. Depois disso, ele nunca mais ficou estressado e individual”.
11. Dentro do monóculo tinham vários pedacinhos de papel picados, e a estudante fez a história a partir disso: “Era uma vez um papel e um isopor foram viajar. Um assassino chamado El papelão chegou na cabana onde eles estavam e picotou eles. Meses depois, eles começaram a assombrar aquela cidade por não terem achado os pedaços picotados deles”.
12. União: “Eram quatro pessoas na família, nela havia o José, Bianca e seus dois filhos, Cledevaldet e Lara. A Lara virou uma sereia e perdeu a união com sua família”.

13. Alegria: “Era uma vez uma princesa muito feliz, o reino onde ela morava era cheio de alegria”.
14. Alegria: “A alegria comeu um grilo envenenado, ela foi para o médico e se explodiu todinha e virou o Carnaval”.
15. Tempo: “Entre cores: rosas, verdes, beges e brancos há um menino sorridente brincando de correr com uma pequena mola se divertindo com o tempo passando”. A estudante também desenhou o monóculo por fora.
16. Confiança: “Um monóculo estava sozinho e viu uns amigos materiais que estavam brincando. O monóculo queria brincar, e eles deixaram. Depois, eles viraram amigos do monóculo e brincaram muito, e o monóculo ficou feliz com isso”.
17. União: “Era um dia de muito calor, e uma família que gostava muito de passear ao ar livre começou a derreter. Eles entraram em desespero, pois não sabiam o que estava acontecendo, aí eles descobriram que eram bonecos de plástico. Eles derreteram dando as mãos, todos unidos. Fim”.
18. Tempo: “Era uma vez vários amigos de variadas cores que estavam andando. O Dom Monóculo os engoliu, e todos ficaram lá dentro. Depois, todos os gigantes ficavam olhando eles dentro do monóculo”.
19. Educação. O estudante não criou uma história, mas descreveu o que tem dentro do monóculo: “Lá dentro é tipo um arame enrolado numa porta”.
20. Coletividade: não criou uma história, apenas a iniciou escrevendo “Era uma vez...”.

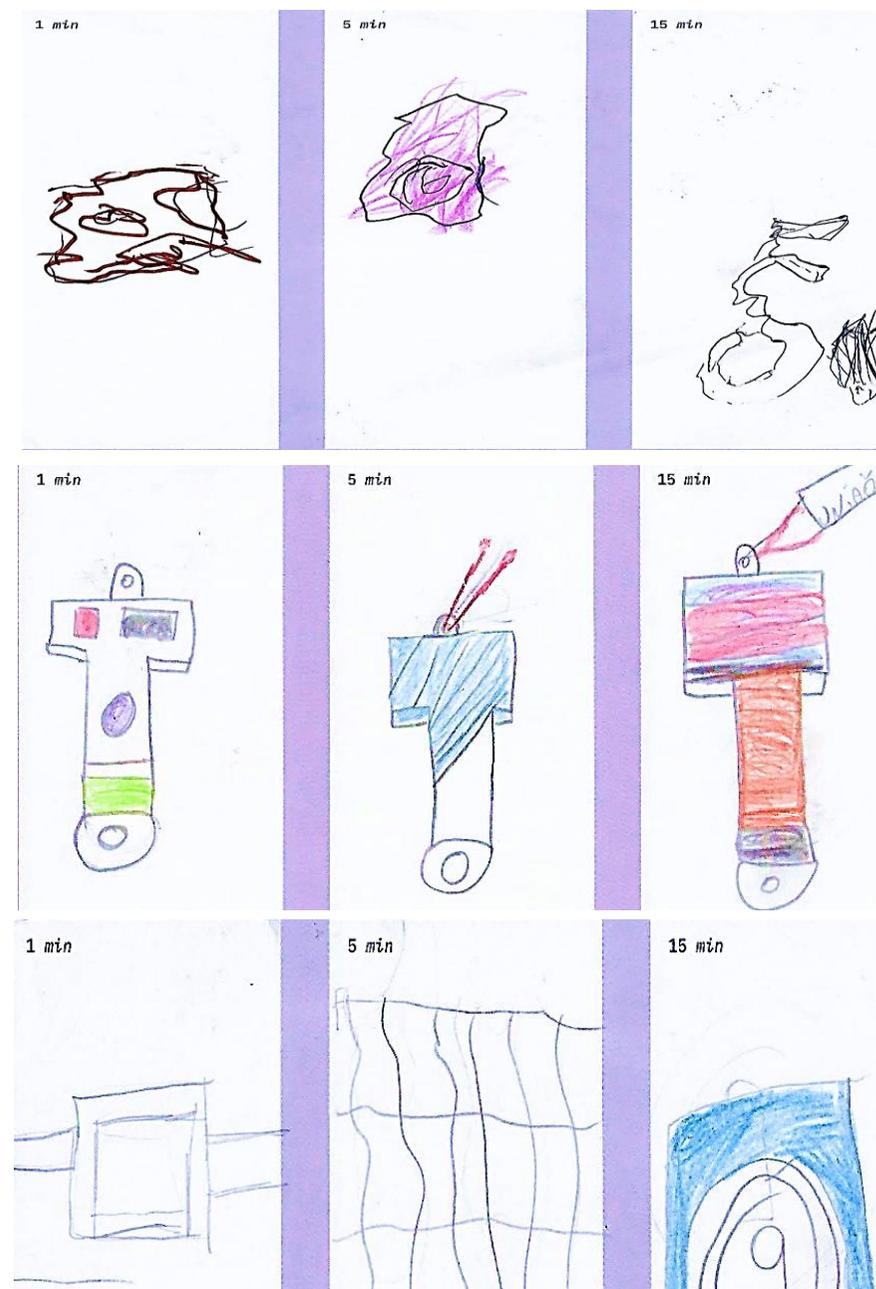
15 minutos - Que palavra da flor da vida pode representar o monóculo que você está olhando? Quais movimentos podemos fazer com a Cabeça Coletiva de Monóculo-Pétalas? Desenhe o monóculo que está com você neste momento, pode ser por fora ou por dentro.

Respostas dos estudantes:

1. Alegria / “A alegria pode ser vista por dentro e por fora do monóculo.” / A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
2. Tempo / “Com um elástico preso no monóculo, podemos esticá-lo e movimentá-lo” / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
3. União e corpo / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
4. Alegria / O estudante desenhou o monóculo do lado de fora.
5. Desenho de vários monóculos pendurados unidos por um fio.
6. União / “Na cabeça coletiva de monóculos, a regra do jogo pode ser não puxar o elástico.” / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
7. “Balançar, virar e chacoalhar.” / A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
8. Atenção / “Podemos colocar o monóculo mais próximo do olho esticando o elástico.” / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
9. União / “Olhar para baixo, reto e para cima.” / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.

10. Respeito / “As pessoas podem olhar para cima, para baixo, esticar os monóculos para os lados.” / A estudante desenhou o monóculo do lado de fora.
11. Tempo / “Olhar de perto todos os monóculos.” / A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
12. A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
13. Coletividade. / “Fechar um olho e sacudir.” / A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
14. “Deitar com a cabeça de monóculo, olhar para o pé e virar para o alto.” / A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
15. Tempo / A estudante desenhou o que viu dentro e fora do monóculo.
16. Respeito / “Eu vi o monóculo de frente.” / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
17. Diálogo / “Movimentos: 1- levar até o olho e 2- puxar o monóculo para baixo e ver o que tem dentro.” / O estudante não desenhou.
18. Liberdade / “Puxar o elástico” / O estudante não desenhou.
19. União / O estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.
20. A estudante desenhou o que viu dentro do monóculo.

Três estudantes desenharam em todas as etapas, pois dois não são alfabetizados, e um tem deficiência motora e, neste dia em particular, a auxiliar não estava presente para acompanhá-lo. Seguem os desenhos destes estudantes:



Anexo C - Relatos dos estudantes

Relatos dos estudantes do 6ºano A

Realizado no final da pesquisa dia 25/11/2019

Relato 1

Eu me chamo André e vou relatar a minha experiência. Na UNESP-IA (Instituto de Artes) e do corpo coletivo, a minha experiência na UNESP foi muito legal. Foi muito bom conhecer a faculdade. Eu acho que só eu vou poder dizer: Eu participei de uma aula de música na UNESP.

Relato 2

UNESP-IA (Instituto de Artes)

Foi legal, brincamos e também aprendemos. Fomos para o circo, brincamos em grupo, conhecemos novos instrumentos, fizemos piquenique, vimos muitas artes bonitas e também fizemos os macacões. Foi bem legal, divertido e também vimos pessoas fazendo jarro de barro, foi legal, eu gostei muito da experiência.

Relato 3

Rede Coletiva

Eu vou contar sobre quando a gente foi no CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil). Assim que a gente entrou tinha muitas obras legais como: a rede coletiva (ficamos brincando muito nela), o cofre, maracatu e etc. O cofre era muito grande e muito pesado (mas não tinha dinheiro é claro)

Obs: A rede coletiva que o estudante menciona no relato é a “Rede Social” do grupo Opavivará.

Relato 4

Rede Coletiva

Nós brincamos várias vezes com essa rede coletiva, demorou muito para nós fazermos a rede, fizemos com elásticos, trabalhamos bastante, outras salas também trabalharam. Quando terminamos nós do 6º. A descemos no recreio das crianças, fizemos várias brincadeiras com as crianças e brincamos também. Foi a Lygia Clark que teve essa ideia de criar uma rede.

Relato 5

Rede Coletiva e Bichos

Bem eu escolhi o trabalho sobre a rede coletiva porque foi a arte que eu mais gostei, eu acho que foi a que mais nos uniu, eu fiquei ajudando quase todos os grupos que chegaram e não sabiam o que fazer, quando estava no final todos estavam pegando as tiras que ficaram soltas no chão para juntar tudo e nos espaços da rede que estavam grandes estávamos dando nó.

E outra que eu gostei foi a arte dos “bichos” que também nos uniu para fazer formas com a arte que foi feita com papelão e arame que foi feita pela profa. Mayara esses trabalhos foram o que eu mais gostei e que muitas outras vão gostar por causa que são muito legais e temos que agradecer também a Lygia Clark.

Relato 6

UNESP-IA (Instituto de Artes)

Tudo começou na van, demorou uns minutos para chegar, mas chegamos seguros, a primeira coisa foi deixar as nossas coisas em uma sala, depois fomos ao circo fazer as

atividades coletivas. Depois das brincadeiras, hora da pausa para o piquenique.

Relato 7

Minha experiência foi quando eu fui na UNESP e no Memorial da América Latina. Na UNESP eu ganhei um desenho de um artista que eu esqueci o nome, mas o desenho era bem legal. Depois a gente foi para a galeria da UNESP, lá eu vi várias exposições uma delas era umas roupas, depois passamos pela galeria de argila.

Relato 8

Lygia Clark

Lygia Clark era uma artista, que suas artes rodaram o país até que chegou a mim. Lygia Clark criou diversas artes tipo monóculo. O monóculo é um tipo de binóculo, mas tem uma parte que dá para colocar uma foto dentro dele para ver de perto, mas uma foto pequena. Também criou uma rede de elásticos, vários elásticos presos um no outro que forma uma rede, mas a gente fez uma rede toda louca.

Relato da estudante no início do projeto

Liberdade: Eu me sinto liberta quando eu estou na educação física, na sala de leitura, artes e no recreio. Respeito: Eu me sinto respeitada quando estou nos mesmos lugares.

Relato 9

Passeio para o CCBB

Nesse passeio fomos de ônibus até o centro da cidade. Quando chegamos lá fomos super acolhidos pelos monitores. No dia foi a exposição da rede, brincamos um pouco e fomos explorar um pouco do CCBB. Quando descemos uma escada e vimos um cofre gigante e pesado, o monitor explicou um pouco sobre o cofre e fomos para uma sala cheia de redes interessantes.

Relato 10

Arte Postal

Arte Postal é tipo, você faz um desenho você pode enviar para alguma escola ou cidade e outra pessoa interferir, a minha experiência foi muito legal.

UNESP-IA (Instituto de Artes)

A UNESP foi muito legal, fomos ao teatro, fomos ver a sala de música, fomos fazer os macacões que é obra da Lygia Clark, fomos a sala de cerâmica e foi uma experiência muito legal.

Relato 11

Corpo Coletivo

Nós fizemos na UNESP, aí viemos na escola e continuamos fazendo a roupa, pintamos, fizemos detalhes, cortamos a roupa. Fez uma meleca nas roupas com tinta e virou uma roupa colorida.

Rede

Fizemos na escola nos amarramos todos os elásticos, aí quando depois de fazer nos brincamos no intervalo do fundamental I. Brincamos de bola com a Rede e depois deixamos pendurada no ferro e fomos embora.

Relato 12

Rede Coletiva

A Rede foi uma experiência bem legal, quase todos participaram. Foi em grupo, mas a professora sempre esteve ali, teve alguns alunos que deram uns problemas, mas depois a professora resolveu. Eu gostei bastante, na minha opinião

poderia ter mais vezes. Depois brincamos e fizemos 10 brincadeiras, todas as salas brincaram, gostaram, se divertiram e aproveitaram. Estudamos também sobre a criadora Lygia Clark, vimos vídeos de pessoas fazendo a rede, mas a gente não fez igual.

Relato da estudante no início do projeto

União: união na escola tem a ver com amizades entre colegas, amigos e professores.

Tempo: Tempo e tempo, tudo tem tempo. Tempo para fazer lição, brincar e respeitar tudo no seu tempo certo.

Porque ficamos quase um ano estudando e não lembramos depois das matérias? Mas a gente escuta uma música duas vezes e já decora tudo? A música é uma arte então é mais fácil não esquecer.

Relato 13

Rede Coletiva

Nós montamos a rede com vários elásticos, demoramos umas 2 ou 3 aulas para montar. Nós divertimos muito, aliás a rede vamos dizer está “viva”, mas bem estourada. Nós fizemos para as crianças do 1º ao 5º. ano brincar e eles adoraram, mas

antes de dar a rede para eles, nós brincamos junto com eles e foi muito divertido, pulamos por cima da rede, colocamos a cabeça nos buracos e brincamos de pega-pega e outras brincadeiras. Mas quando fomos sair (UNESP-IA) entramos dentro da rede para não se perder e isso foi muito hilário e muito divertido.

Relato 14 (este estudante tem deficiência motora, portanto o educando falou e a professora auxiliar escreveu suas falas)

Cabeça Coletiva

- Material: caixa, tesoura, cordinha, monóculos
- Processo: Eu achei bacana, porque teve diversão e união entre os amigos.

Rede Coletiva

- Material: elásticos e tesoura
- Processo: foi divertido fazer a rede. Precisou da ajuda de todos para unir 25 pedaços de elásticos para ajuntar e unir a rede.

Relato 15 (não alfabetizado, transcrevi o seu relato juntamente com o estudante)

Rede Coletiva

- Construção: Vídeos da Rede, cortamos os elásticos, para a montagem dividimos em grupo. Foi difícil unir os pedaços.
- Brincadeira: esticar a rede e prender as pessoas
- Foi uma experiência legal

Relato 16

Rede Coletiva

A rede coletiva foi um dos trabalhos mais difíceis porque tive que ficar dando nós e nós para depois juntarmos e foi difícil, enfim conseguimos. Depois teve várias brincadeiras uma delas é: todo mundo se misturar na rede e depois sair, tentar se desenrolar. A experiência foi legal, mas deu trabalho.

UNESP-IA (Instituto de Artes)

A UNESP foi divertida, nós aprendemos coisas novas e tudo mais na Unesp, vimos quadro diferente, esculturas, entramos em uma sala cheia de molduras depois atravessamos a ponte para chegar no Memorial da América Latina. Fomos em uma sala de música, aprendemos sobre

percussão e tocamos também, no começo nós fomos em uma sala de argila e a moça ensinou a gente como fazer as molduras e depois vimos um circo, fizemos acrobacias e fomos no trapézio.

Memorial da América Latina

Lá no memorial nós vimos um chão de vidro que mostra cada cantinho dos países, mostra o dia dos mortos (Dia dos mortos, acho que escreve assim), mostrou coisas de outros países e muito mais.

Relato 17

Arte Postal

A arte postal é uma arte tipo uma carta, muito usada na ditadura no Brasil para expressar o que realmente estava acontecendo aqui com outros artistas. Essa arte só foi revelada com outras pessoas além de artistas, quando acabou a ditadura e assim ficou conhecida por todo o mundo. A minha experiência foi legal e divertida, a gente fez uma arte e um selo e enviamos para Argentina.

Relato 18

Passeio- Memorial da América Latina

A gente foi para vários lugares com a professora Mayara, mas esse foi o que eu mais gostei, a professora levou a gente para ver os painéis, a professora Eliana contou a história que tinha nesse museu e depois a gente viu e tirou foto com o carro do Batman. Depois entramos no museu e vimos um mapa de baixo do chão, tiramos foto novamente.

Relato 19

UNESP-IA (Instituto de Artes)

A UNESP é um instituto de artes que tivemos muitas atividades, primeiro nós fomos ao circo depois fomos a uma sala de música que ensinam sobre percussão, depois fomos dar uma pausa e depois fomos no memorial da América Latina.

Relato estudantes do PCA (Projeto Coletivo Artístico) que estudavam nas turmas 6ºB, 6ºC e 6ºD em 2019. Relatos realizados entre fevereiro e março de 2020

Relato 20

Meu projeto foi maravilhoso, eu amei muito, brincamos muito, inventamos várias brincadeiras e fizemos o vídeo para

o “*YouTube*”. Fomos para vários passeios, para museus de arte e parques, somos praticamente uma família de amigos, somos um conjunto artístico. Fizemos uma Rede Coletiva que conseguimos fazer várias brincadeiras com ela. Também inventamos vários objetos artísticos, descobri coisas novas sobre arte, foi um dos meus projetos favoritos. O projeto significa muito para mim, igual para a professora e meus colegas. Esse projeto ficará marcado não só na minha vida como na vida dos meus colegas e da nossa professora.

Relato 21

Para mim foi muito bom no ano passado, nós fizemos várias atividades de arte: pintamos, monóculos, uma rede, um vídeo, quebra-cabeça e várias outras coisas. Demos o nome para o nosso projeto que é PCA que significa projeto coletivo artístico. Fizemos a Rede no coletivo, no recreio eu e meus amigos brincamos na rede, dá para fazer várias brincadeiras como: estilingue circular, quem pula mais alto, pula corda, passa por baixo, estilingue humano, onda da amizade e outras. A professora ensinou várias coisas para nós e ela é muito legal.

Relato 22

Ano passado fizemos muitas coisas legais e maravilhosas, também difíceis e trabalhosas, mas a Bianca sempre me ajudou, ela é e sempre foi minha melhor amiga. Eu amo fazer parte do projeto de arte, brincamos muito com a Rede, brincamos todos os dias, era muito legal. Beijos.

Relato 23

O PCA (Projeto Coletivo Artístico) é um projeto coletivo artístico, que une alunos da escola deixando a gente à vontade para usar e fluir nossa criatividade. Confesso que o ano passado não gostava tanto de arte, mas o projeto fez eu entender mais a arte. Palavras que simbolizam o projeto: criatividade, união e amizade

Relato 24

2019 foi um ano muito longo cheio de alegria. Tudo começou com a Rede, a prof. Eliana⁸ resolveu levar a nossa sala para ajudar a construir a Rede junto com o 6ºA na última aula, quando bateu o sinal todos foram embora menos eu, a Bianca,

⁸ Professora de arte do 6ºD que participou de alguns momentos da pesquisa e também relatou sua experiência- relato 1 no anexo D

a Kaylane, a Ebelinda e as professoras⁹. No dia seguinte eu tive a ideia de criar o projeto para continuar a Rede. Depois a professora perguntou se poderíamos ficar até 4:30 para mostrar a Rede para o fundamental 1 a tarde. A gente aceitou e passamos de sala em sala 1ºA, 1ºB quando foi passar pelo 1ºC eu tive uma ideia: vestir os macacões. Deu o horário de ir para casa, mas nos falamos para a professora que queríamos ficar mais e mostrar a Rede para o fundamental 2. A direção ligou para nossos pais perguntando se poderia ficar mais tempo e assim apresentamos para o fund. 2. Depois comemos, nos divertimos na brinquedoteca e assim começou o projeto, criamos nossa própria Rede. Gostei muito da rede e até hoje a gente tem esse projeto com mais alegria e com mais gente. Amo a Rede ela me fez eu me apaixonar por arte

⁹ O estudante mencionou apenas estudantes de sua sala, mas também ficou duas estudantes do 6ºA para finalizar a rede.

Anexo D- Relatos

Rede de Parcerias

Relato 1- Professora de Arte

Eliana Fasanella dos Santos Rodrigues

Durante 2019, ocorreram momentos importantes, curiosos e produtivos que envolveram e permitiram experiências, criações e observações com e sobre alunos de 6 anos da nossa escola municipal, do bairro de vila Dionísia, em São Paulo, zona Norte da capital. Alunos estes que eu conhecia de outros anos e que não apresentavam um histórico de repertório cultural e de envolvimento ou iniciativa para ações coletivas.

A escola pública apresenta proposta interessante, mas temos dificuldade de colocá-la em prática, pois existe carência de facilitadores. Durante o ano, portanto, estivemos atentos à algumas possibilidades e ofertas, que fizeram com que este quadro se alterasse um pouco. Contamos com a boa vontade e disposição de colegas, que se empenharam em nos ajudar para conseguirmos um horário para encontros e conversas, para conseguirmos ônibus gratuito, para estarmos juntos nas

saídas e aulas fora da escola e para apreciação dos trabalhos e iniciativas propostas e realizadas. Com isto, houve um movimento diferente, inovador para muitos e que fortaleceu o conjunto.

A proposta da "Rede coletiva" rendeu. Rendeu trabalho, conversa, criatividade, interesses, brincadeiras, diversão, percepções, variadas, novas dinâmicas e integração.

Tivemos a "sorte" de aproveitar a exposição do C.C.B.B – Vaivém, que sem querer, se encaixou perfeitamente no contexto, além de podermos inserir um outro assunto extremamente valioso à tudo que estava acontecendo: arte e cultura popular, onde o protagonista é quem põe a mão na massa, como nossos alunos estavam fazendo.

Novas situações surgiram durante visita e atividade prática, na UNESP, quando mais assuntos e experiências expressivas e criativas se somaram, através de movimentos corporais, de exploração de sons de instrumentos musicais de percussão e de habilidades manuais com linhas, fitas e agulhas. A dependência ou possibilidade de, simplesmente, fazer junto com o outro, trouxe o prazer coletivo, da convivência, embora tenha sido observado que um ou outro aluno "saiu pela tangente" e se "excluiu". Estes, nos permitiram

algumas reflexões e análises de comportamento, além de retomadas para a condução de novas propostas.

Quando estivemos na UNESP, aproveitamos outros espaços, como o Memorial da América Latina, para enriquecer o trabalho. Fizemos aulas teóricas, visitamos o museu do folclore latino, manifestações variadas, tomamos um lanche, sempre permitindo e orientando a participação do coletivo e levando os alunos a estabelecerem relações.

Tudo isto foi desencadeado, após proposta de um projeto da colega professora Mayara, demonstrando, na prática, o quanto bem faz um trabalho coletivo e quantas outras ideias, cenários e propostas podem vir a surgir a partir de tais experiências, gerando liberdade de expressão, criatividade, autoavaliação e autoconhecimento.

Relato 2- Inspeção Ester Vieira dos Reis

Há duas experiências diferentes no projeto feito com a Professora Mayara. Primeiro o convite para como Inspectora de alunos ir ao CCBB acompanhar a visita junto com os alunos.

Minha função é um pouco complicada, por isso, muitas vezes o Aluno não entende nossas intervenções. O aluno

tendo o contato conosco fora do ambiente escolar, e mesmo que estejamos lá como monitores, e o fato de participarmos de tudo ao lado deles, fazem com que eles tenham um olhar diferente sobre nós, não somente o olhar de disciplina que muitas vezes nós inspetores exercemos, mas uma proximidade diferente, mais descontraída. E a ideia das redes juntas, e da oportunidade de também usufruirmos da rede juntos, faz o aluno entender o papel integrador do inspetor de alunos

A outra experiência foi com a rede criada em sala de aula e que foi colocada no pátio da escola na hora do intervalo. Antes os alunos ficavam dispersos, corriam muito pelo pátio, e mantinham grupos pequenos e separados. Quando a professora iniciou o projeto os alunos que faziam parte do projeto ficaram mais unidos e começaram a usufruir da rede durante o intervalo. Notei que aquele grupo ficou mais tranquilo e houve uma grande aproximação entre eles.

Num primeiro momento somente o grupo do projeto usufruía da rede nos intervalos, desde o início atraía olhares dos outros alunos que aos poucos iam se aproximando, e começaram a interagir também. Portanto, a rede ampliou a convivência durante o intervalo entre os alunos, e os

aproximaram. Além disso, era interessante a forma como as crianças criavam mil e uma maneiras de brincar com a rede em grupo ou individualmente.

Quando a rede foi ampliada para o intervalo do fundamental 1, foi muito interessante ver como os alunos do projeto interagem com as crianças menores, explicando de forma muito tranquila e simples todo o projeto. Isso contribuiu para um intervalo mais tranquilo, com menos correria e automaticamente menos acidentes e uma maior amizade e interação entre os alunos.

Relato 3- Professora auxiliar de um estudante do 6ºA Ana Lúcia

Tivemos um grande prazer em 2019, eu e os estudantes de conhecer a UNESP-Instituto de Arte. Neste local tivemos a oportunidade de ver exposições de arte. Foi de grande aprendizado, pois os alunos ficaram fascinados com tudo, muito curiosos teve a oportunidade de fazer perguntas, ver como alguns trabalhos são feitos e também fizeram alguns trabalhos no local. Isso fez perceber que o aluno pode muito bem aprender mais fora da escola, colocando a mão na massa e não somente teoria. Ao visitar Memorial da América Latina,

bem perto da UNESP, as explicações das professoras fizeram uma grande diferença na visita, pois cada lugar era uma história nova.

Eu Ana Lúcia (estagiária) fiquei muito impressionada com a visita e pude aprender mais e mais com os professores, ver os alunos com interesse nas informações obtidas e na arte, foi muito interessante e de grande aprendizado para o meu currículo estudantil. E o mais importante, ao meu ver, foi a oportunidade de auxiliar um aluno de inclusão a fazer sua atividade no local e este aluno ficou muito feliz em fazer o seu macacão para o Corpo Coletivo. Por isso nós educadores necessitamos de aulas mais livres, isso fez com que os estudantes tivessem mais interesse em aprender e participar.

Relato 4- Professora módulo de Educação Física Ágata Ferreira

No ano de 2019, trabalhei na Escola EMEF. Osvaldo Quirino Simões, como atuava em módulo, acompanhei o projeto “Rede Coletiva”.

Pude presenciar diversas brincadeiras que foram criadas por meio da rede. Onde crianças que se refaziam em suas ações, diversificavam seus modos de organização e

socialização. Dinâmicas diferenciadas que alegravam seus participantes em uma construção coletiva, brincadeiras individuais e coletivas surgiram. Além do contato e zelo de alguns alunos que cuidaram e participaram de toda concepção e prática do projeto.

Cores variadas, formas diferenciadas, produto coletivo, participação do todo, brincadeiras, ludicidade, sociabilização, encontro e constância são termos que levanto quanto a realização do projeto. Algo simples que trouxe mais um contexto de ressignificação não só para as aulas de arte, mas também para o espaço coletivo do intervalo das crianças. Diria que a rede veio para somar, trazer cor e movimento para ações diferenciadas.

Creio que a ação não foi só significativa para que outros professores pudessem levar a diante o projeto em novos locais de trabalho, como também as crianças se apropriaram da ação, em suas práticas. Assim, foi criada uma interligação, comunicação dentro e fora do ambiente educacional.

Relato 5 - Professora módulo de Educação Física Tânia Nakaoka

Através deste apresento meu parecer sobre o desenvolvimento e minha participação nos projetos supra citados, onde a professora Mayara incentivou a participação de todos os envolvidos objetivando abrir olhares artísticos para dentro da escola. Iniciou com a ideia de transformar os intervalos das classes do Fundamental I com atividades lúdicas e recreativas direcionadas, para evitar riscos de acidentes durante o pequeno período onde todos os alunos aproveitam para lanchar e descontrair. Todos os colaboradores participaram em forma de rodízio durante a semana, levando atividades e brincadeiras diferenciadas. Foi muito interessante e várias atividades foram desenvolvidas, os alunos se acostumaram tanto que já reconheciam o perfil do professor que acompanharia o intervalo do dia e já se comportavam de acordo. A maior dificuldade era em dias de chuva.

Com empenho e dedicação, a professora Mayara apresentou atividades diferenciadas dentro das suas aulas de Arte no 6ºA e aproveitou a oportunidade para levá-los à Exposição “Redes de dormir” do CCBB juntamente com a

professora Eliana, inspetora Ester e a estagiária Ana. Através de fotos e alguns comentários de alunos e funcionários, pude perceber que foi muito interessante para a maioria, mas também notei que uma certa minoria precisa participar mais desse tipo de atividade para se acostumar e interagir melhor com o novo.

Não participei da ida à Exposição, mas presenciei e participei da confecção das redes. Os alunos foram divididos em grupos, cada grupo com seu material, já preparado em aulas anteriores e todos foram para a quadra esportiva da escola e começaram a montar as redes, foi um momento muito bacana onde eles se entregaram, no início estavam meio envergonhados, não queriam se misturar, cada grupo começou a desenvolver sua ideia mas quando eles foram analisando a confecção dos outros grupos, creio que ficaram impressionados com o todo e aí, foram se misturando e unindo o trabalho de todos os grupos até formar uma única rede, que ficou exposta no pátio da escola para interação de todos.

Houve um trabalho muito bacana também, os alunos estavam pintando macacões de tecido em uma das aulas de Arte, quando vi o empenho e a arte em si, achei que seria

interessante também deixar exposto esse trabalho para todos da escola, dei a ideia de apresentar os macacões em um varal onde as pessoas pudessem apreciar um cantinho da arte na escola.

Por fim, deixo aqui meu relato e agradecimento a professora Mayara por envolver tantas pessoas em prol da arte e educação. O trabalho em grupo se torna mais prazeroso e conseqüentemente mais fácil de ser desenvolvido.

Anexo E- Autorizações

A pesquisa foi aprovada pela Plataforma Brasil e pela unidade escolar. As 40 autorizações de imagens e relatos dos estudantes foram assinadas pelos responsáveis e estão arquivadas para manter o anonimato tanto dos estudantes quanto dos responsáveis. As seis autorizações dos relatos da Rede de Parceria também estão arquivadas.

o mundo de lygia

Ref. n°2020.05/0006
Página 1 de 2

clark

AUTORIZAÇÃO DE REPRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO

Na qualidade de detentores dos direitos sobre a obra de Lygia Clark, autorizamos Mayara Fiorito Faraco, CPF 233665058-42, estudante - PROFARTES em parceria com a UNESP-IA (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Instituto de Artes), com sede na Biblioteca da UNESP-IA - Rua Dr. Bento Teobaldo Ferraz, 271- Barra Funda - São Paulo/SP- CEP 01140-070 São Paulo - SP, CNPJ 48.031.918/0001-24, a reproduzir 04 (quatro) imagens de obra da artista plástica LYGIA CLARK intitulado "Corpo Coletivo – 1974 – Exposição Paço Imperial 1986" e 03 (três) citações dos textos "A Criança" e "Estruturas Vivas", exclusivamente para reprodução dos mesmos, segundo as especificações de sua solicitação, referente à dissertação de mestrado intitulada A Rede é Nossa! Tecendo experiências coletivas dentro do espaço escolar através de Jogos Propositores, com autoria de Mayara Fiorito Faraco e Orientadora: Profa. Dra. Rita Luciana Berté Bredariolli, edição 2020, com tiragem de 20 exemplares impressos + online no repositório da UNESP e PROFARTES, no idioma Português, publicado por UNESP-IA e PROFARTES.

A autorização aqui concedida se faz a título gratuito, para esta edição, e refere-se exclusivamente à publicação das imagens em.

Créditos:



[1-4] LYGIA CLARK – Proposição "Corpo Coletivo – 1974";
Ref. N° 21039, Ref. N° 20993, Ref. N° 21138 e Ref. N° 21135
Exposição – Paço Imperial - 1986
Fotógrafo – Desconhecido;
Créditos - Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

O mundo de Lygia Clark
Associação Cultural

PUBLICACOES@LYGIACLARK.ORG.BR
HTTP://WWW.LYGIACLARK.ORG.BR

o mundo de lygia

Ref. n°2020.05/0006
Página 2 de 2

clark

- Texto "A criança" de Lygia Clark, frase "tema "o dentro e o fora" sempre me apaixonou sendo o tema de toda a minha pesquisa"
- Estruturas Vivas: Diálogos: dois elásticos grandes entrelaçados unem dois participantes pelas pernas a altura do tornozelo. Está união é o ponto de partida de um diálogo através dos gestos.
- Estruturas Vivas: uma rede formada por borrachas elásticas une quatro pessoas deitadas e as mãos de quatro pessoas que permanecem em pé. A disposição das pessoas no espaço corresponde ao desenho da rede. A ordem dos movimentos do grupo compõe uma estrutura que se desenha e é vivida através dos gestos de seus componentes

Mayara Fiorito Faraco, se compromete a remeter 02 (dois) exemplares desta publicação para serem incorporados à biblioteca da Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark".

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2020.

O mundo de Lygia Clark
Associação Cultural

ALVARO EDWARDS CLARK
presidente
Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark"

04.457.746/0001-80
ASSOCIAÇÃO CULTURAL O
MUNDO DE LYGIA CLARK
Rua Manoel Duarte, 14 - SL 210
Edif. Plaza Center - Centro - CEP: 26.904-020
Três Rios- RJ

PUBLICACOES@LYGIACLARK.ORG.BR
HTTP://WWW.LYGIACLARK.ORG.BR

UNESP - INSTITUTO DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA -
CAMPUS DE SÃO JOSÉ DOS
CAMPOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Diálogos coletivos entre jogos propositores: em busca de uma experiência coletiva no espaço escolar.

Pesquisador: Mayara Fiorito Faraco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20026319.0.0000.0077

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.711.267

Apresentação do Projeto:

A pesquisa ocorrerá na escola municipal EMEF Osvaldo Quirino Simões, localizada na Zona Norte de São Paulo – SP, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. E tem como objetivo trabalhar experiências coletivas dentro do espaço escolar, através da potencialidade de jogos propositores e criações de exercícios poéticos inspirados em proposições coletivas da professora-artista Lygia Clark. A metodologia "Flor da vida" criada por Marina Marcondes Machado, da qual teve como base a fenomenologia de Merleau-Ponty, guiara os diálogos tecidos juntamente com os estudantes, onde o corpo e o espaço compõem partes fundamentais das investigações do coletivo dentro desta unidade escolar.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa busca experiências coletivas dentro do ambiente escolar, através da potencialidade de jogos propositores. Os jogos propositores serão inspirados em proposições de Lygia Clark e com olhar fenomenológico da metodologia "Flor da Vida", criada por Marina Machado a partir de estudos de Merleau-Ponty.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os possíveis danos os psíquicos, morais e intelectuais, inerentes a toda pesquisa com seres humanos serão evitados de todas as formas possíveis, desde a proteção à identidade dos

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777
Bairro: Jardim São Dimas **CEP:** 12.245-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 **Fax:** (12)3947-9010 **E-mail:** ceph.ict@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA -
CAMPUS DE SÃO JOSÉ DOS
CAMPOS



Continuação do Parecer: 3.711.267

estudantes até sua acessibilidade aos dados da pesquisa, bem como ao seu resultado final.

Benefícios: Uma nova relação entre os estudantes e este com o coletivo ressignificando o espaço escolar. As experiências coletivas e a reflexão sobre elas gerará estudantes com maior autonomia, liberdade criadora e criticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Atendeu as pendências solicitadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

ndn

Recomendações:

ndn

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado por atender as pendências solicitadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acata o parecer do(a) Relator(a).

O (a) pesquisador(a) irá receber e-mail da Secretaria do CEPH-ICT-CAMPUS DE SJCAMPOS-UNESP, para envio de relatórios parciais/final, para não incorrer na penalidade de não o fazendo, em não ter novas submissões avaliada pelo Comitê de Ética, até que sane a pendência de envio do relatório, na forma de notificação através do sistema da Plataforma Brasil. Obs:- No site <https://www2.ict.unesp.br/> – Sobre o ICT – Comissões e Comitês - Comitê de Ética Envolvendo Seres Humanos, encontrará o formulário para envio do Relatório parcial/final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---------------------------------|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1404117.pdf | 03/10/2019 19:21:44 | | Aceito |
| Outros | formulario_de_pendencia_Mayara_Fiorito.pdf | 03/10/2019 19:20:38 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| Outros | TALE_corrigido.pdf | 03/10/2019 19:19:30 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / | TCLE_corrigido.pdf | 03/10/2019 19:18:13 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777
Bairro: Jardim São Dimas **CEP:** 12.245-000
UF: SP **Município:** SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-9078 **Fax:** (12)3947-9010 **E-mail:** ceph.ict@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA -
CAMPUS DE SÃO JOSÉ DOS
CAMPOS



Continuação do Parecer: 3.711.267

| | | | | |
|--|--|------------------------|--------------------------|--------|
| Justificativa de Ausência | TCLE_corrigido.pdf | 03/10/2019 19:18:13 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_de_pesquisa_Mayara_Fiorito.pdf | 15/08/2019 20:53:06 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | Declaracao_Mayara_Fiorito.pdf | 15/08/2019 19:06:51 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Declaracao_escola_assinada.pdf | 15/08/2019 19:04:57 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_assinada.pdf | 15/08/2019 19:03:39 | Mayara Fiorito Faraco | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DOS CAMPOS, 18 de Novembro de 2019

Assinado por:
Denise Nicodemo
(Coordenador(a))

Endereço: Av.Engº Francisco José Longo 777
Bairro: Jardim São Dimas CEP: 12.245-000
UF: SP Município: SAO JOSE DOS CAMPOS
Telefone: (12)3947-8078 Fax: (12)3947-9010 E-mail: ceph.ict@unesp.br

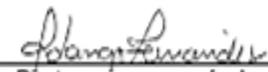


PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL FREGUESIA/BRASILÂNDIA
EMEF OSVALDO QUIRINO SIMÕES

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a pesquisadora MAYARA FIORITO FARACO, RG 41.977.873-1, está autorizada a realizar pesquisa nesta Instituição: EMEF OSVALDO QUIRINO SIMÕES, Situada na Rua Camilo Peçanha-10, Vila Dionísia, CEP: 02670-030, São Paulo - SP.

São Paulo, 14 de Agosto de 2019


Nome/RG da Diretora ou responsável pela Instituição

Solange Ap. Fernandes de Paula
RP: 085476502 / RG: 17321752-7
Diretor de Escola