

A ARTE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA

Vinícius Souza de Azevedo - USP

RESUMO

Este artigo descreve a construção de uma pesquisa de Pós-graduação em nível *Stricto Sensu*, em que os processos e procedimentos artísticos foram o principal meio. Utilizando técnicas de desenho, colagem, bordado e escultura, diversos conceitos e dados da realidade da pesquisa foram articulados para a elaboração da dissertação. A vivência dos elementos da arte, tais como, imaginação criadora, exploração de materiais plásticos e visuais, pensamento tácito e estético, propiciou uma aproximação especial ao trabalho, reafirmando a importância da arte no processo de construção de conhecimento, particularmente no campo acadêmico.

Palavras-chave: Pesquisa, Arte, Criatividade, Educação.

ABSTRACT

This article describes the construction of a stricto sensu postgraduate research in which the artistic process and procedures were the major means. Various concepts and data collected from a practical experience were articulated using drawing techniques, collage, embroidery and sculpture to achieve the dissertation. The experience with artistic procedures such as the creative imagination and exploration of plastic and visual materials, as well as intuitive and aesthetic thought, gave the work a specific approach and was crucial to argue for the importance of art in the construction of knowledge, especially in the academic field.

Key words: Searching, Art, Creativity, Education.

Durante a realização da minha pesquisa para obtenção do Mestrado realizei uma série de ações de caráter estético com o objetivo de clarear meu objeto de pesquisa e delinear meu campo de trabalho para a dissertação. Estas ações estiveram o tempo todo referenciados na pesquisa acadêmica, sendo este o seu foco central, numa junção coerente entre arte e conhecimento. O presente artigo tem como proposta a descrição deste processo, de maneira a compartilhar esta experiência, além de propor reflexões acerca desta forma de construir conhecimentos.

O título da minha dissertação é “A aprendizagem significativa e a narração de estórias¹ tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré” e fala sobre a importância da presença da arte, por meio da narração de estórias, no cotidiano escolar. O substrato da pesquisa foi uma experiência que realizei como narrador de estórias em duas escolas públicas na favela da Maré, no Rio de Janeiro. Este trabalho faz parte das ações do Programa Criança na Maré, realizado pela REDES da Maré em 9 escolas públicas da localidade².

O ponto de partida da pesquisa aconteceu durante uma das disciplinas (“A arte da narrativa na formação do educador artista”, ministrada pela Profª Drª Regina Machado), cursada no 1º semestre do curso (março de 2009). Logo no primeiro encontro, a docente solicitou que elaborássemos um quadro de perguntas sobre nossa pesquisa, elegêssemos a pergunta central e expressássemos essa pergunta por meio de uma imagem, utilizando caneta e papel. Trata-se de uma técnica elaborada por ela, denominada “Tiro ao alvo”, que parte exatamente deste princípio: a elaboração de perguntas de forma plástica, por meio de desenhos³.

Minha pergunta central foi **“o que se aprende e o que se ensina ao ouvir estórias?”**. Para expressar os conteúdos da pergunta, desenhei uma imagem bem simples, em que um narrador estava diante de um grupo de crianças, numa sala de aulas.

Neste mesmo encontro fizemos uma apreciação coletiva do desenho de cada um e, a partir deste dia, cada um deveria conduzir seu “tiro ao alvo” da forma e no ritmo que lhe fosse mais conveniente.

¹ Na dissertação, fiz a opção pela grafia tradicional “estórias” para designar todo o tipo de narrativas de caráter ficcional, em distinção à “história” que designa os fatos e acontecimentos reais. Mantenho a grafia no artigo.

² A dissertação está disponível em...

³ A docente descreve a ideia do “tiro ao alvo” em sua tese de doutoramento “Arte Educação e o conto de tradição oral: Elementos para uma pedagogia do imaginário” (p. 324).



Figura 1 - A sala de aula

Ao comentar o meu desenho, chamou-me atenção a ideia que uma pessoa teve de que o adulto estava maior do que as crianças, revelando uma certa hierarquia. Além deste, outros comentários foram feitos e, ao refazer o desenho, coloquei o narrador numa posição central, porém buscando uma relação que não fosse hierárquica. Além disso, cada criança recebeu uma forma diferente, caracterizando suas peculiaridades e elas foram dispostas sobre uma diáfana pauta musical, enquanto o narrador assumiu a postura corporal de um maestro, que apontava para uma porta aberta, na qual se podem ver faixas com as cores do arco-íris. Ao lado da porta, uma janela panorâmica, com uma bela paisagem, onde se pode ver um caminho que parece sair da porta e rumar em direção a uma floresta ao longe.

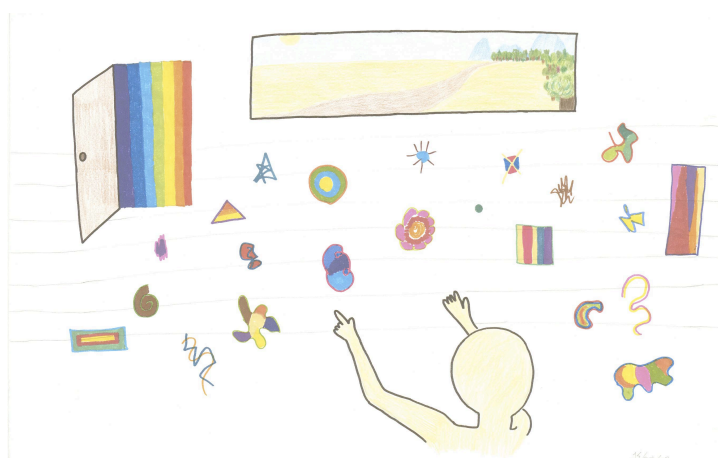


Figura 2 - Sala de aula com porta e janela

Esta janela estava presente no primeiro desenho, mas quase como uma decoração. Aliás, mais parecia um quadro abstrato do que uma janela. No segundo desenho, ela não só aparece bem definida, como é a parte mais bem definida do desenho, juntamente com a porta, onde o espectador mais pousa os olhos, pois tudo parece levar a elas. A porta não aparece no primeiro e sua aparição está diretamente ligada à importância que a janela passa a ter no desenho.

Na aula seguinte, dentre diversos conteúdos, conversamos sobre a dificuldade de professores e alunos lidarem com o erro e como a sala de aula tem sido um lugar de certezas, em vez de se caracterizar como um espaço de dúvidas, de pesquisas e experimentações. Neste momento, dei-me conta de que estava procurando o meu alvo no lugar das certezas, pois o desenho estava ambientado na sala de aula. Fiz uma relação imediata com um trecho do livro *Acordais* (MACHADO, 2004, p. 27), em que a autora relaciona a subjetividade com uma grande floresta e que no cotidiano normal, o indivíduo acessa apenas as árvores mais periféricas de sua “floresta”, nunca alcançando as árvores mais profundas da parte mais densa e que as histórias tradicionais e a própria arte têm o poder de permitir ao sujeito “tocar” essas árvores. A partir daí, estava claro que eu precisava penetrar essa floresta (a que aparecia na janela da sala, no desenho) e empreender uma busca das minhas perguntas nesse campo.

Para materializar essa imagem, fiz uma colagem utilizando uma ilustração em preto e branco de um narrador em alguma tribo de algum lugar do mundo, em que parecem todos estar numa floresta e o narrador ocupa um lugar central e todos permanecem sentados em sua volta. Alguns parecem assustados, outros riem, outros prestam atenção com seriedade. Em volta desta ilustração, desenhei uma grande e colorida floresta, com um caminho no centro feito com as faixas do arco-íris.



Figura 3 - A floresta

Pronto, eu estava no meio da floresta, lugar obscuro e ao mesmo tempo atraente, para voltar a me perguntar: **o que se aprende e o que se ensina ao ouvir estórias?**

Ao realizar o terceiro desenho, deparei com um desafio, pois fiz um movimento muito brusco, que me levava para um lugar, como disse, incômodo e fascinante. Para onde ir agora?

Já que o que me levou a este lugar foi um movimento de aprofundar, resolvi continuar aprofundando: como num zoom na imagem, mergulhei dentro da roda do narrador, buscando uma síntese visual do que acontecia ali dentro. Daí surgiu o símbolo da espiral: partindo do narrador e envolvendo cada um dos participantes da roda, enxerguei uma espiral, contendo e ligando todos eles. Ao raciocinar sobre o desenho, cheguei à conclusão que o início da espiral não é o narrador, pois ele próprio vem de uma espiral de volta maior, que começa lá nos seus antepassados. Neste momento, a pergunta inicial sofreu uma pequena, mas significativa modificação, pois passei a pensar na experiência do narrador ao narrar e o que ele também pode aprender ao contar uma estória. A pergunta então passou a ser: **O que se aprende e o que se ensina quando se ouve e quando se conta estórias?**



Figura 4 - A espiral do narrador

Em paralelo a este movimento, estava acontecendo uma outra disciplina (“Professores de arte: formação e prática educativa”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sumaya Moraes), em que discutíamos o sentido para cada um de aprender e ensinar arte. No desenrolar da disciplina, formulamos uma pequena expressão, com frases e palavras, sobre nossas trajetórias como indivíduos (nossas experiências formativas) e sobre o significado de ensinar arte para cada um de nós. Para encaminhar a continuação do trabalho na disciplina, a docente solicitou um desenho que materializasse essa formulação e nos apresentou um pequeno pedaço de pano para realizá-lo. A partir de minha experiência com bordados em miçangas, preparei um desenho bordando no centro do pano pequenos fios de contas, com corações nas pontas, simbolizando cada um dos alunos do curso, tendo a docente no centro e de onde sai uma espiral dourada, que se desenvolve por todo o pano até sair dele, quando começa a formar a borda do próprio pano, contornando o espaço onde os corações se encontram e a espiral aparece. As palavras que escrevi para significar o ensino da arte para mim foram: Encontro com o outro / Ensinar e aprender com o outro / Crescer / Pertencimento / Satisfação.



Figura 5 - Bordado da espiral

Importante marcar que o bordado foi feito no mesmo dia, praticamente, que o desenho da roda do narrador e que os dois guardam uma íntima relação. É como se o desenho fosse um *zoom* de aproximação e o bordado um *zoom* de afastamento no sentido ascendente, quer dizer, é como se o bordado fosse uma visão aérea do desenho. Uma visão aérea que também expressa as relações subjetivas inerentes ao encontro que acontece ali.

A realização do bordado ao mesmo tempo que fazia o desenho foi uma experiência fundante, que me proporcionou um olhar especial para o trabalho da minha pesquisa, pois representou uma apropriação poética do meu projeto, radicalizando a experiência proposta pela atividade do “tiro ao alvo”. A realização desses trabalhos foi fruto de um processo criativo em que estavam em jogo, tanto os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, quanto a proposição que eu fazia para a pesquisa, além é claro do meu envolvimento com isso tudo, num verdadeiro processo artístico.

Paralelamente, por sugestão da orientadora, havia iniciado a elaboração de uma sequência em que fosse possível a visualização do desencadeamento da minha pesquisa, partindo do mesmo raciocínio que ela

adota para o entendimento das estórias: elas se desenrolam como um trem, onde cada vagão é puxado por outro e todos eles surgem a partir de uma locomotiva que abre e desencadeia o trem todo (MACHADO, 2004, p. 44). Ao mesmo tempo, também por sugestão dela, comecei a elaborar um cabedal de perguntas relacionadas à proposição da dissertação e que traziam questões que eu gostaria de abordar. Desta forma, desenhei uma espiral, em que cada vagão era formado por um tema, indicado pela construção do trem e depois recheado com as perguntas que foram organizadas de acordo com cada tema.



Figura 6 - Trem da pesquisa.

Em que “O espaço significativo de ensino-aprendizagem” é a locomotiva, seguida de “Atividade estética”, depois “Arte no cotidiano escolar”, e “Estórias tradicionais”, depois “Narração de estórias”, seguido de “Escolas condicionadas e condicionantes” e “Subjetividade de professores e alunos”.

Não houve preocupações com certo ou errado, mas com “parecenças”, intimidades, aproximações, afastamentos. Meu objetivo era, primordialmente, aprender a perguntar e relacionar este movimento com a construção de um trabalho de pesquisa.

Passado algum tempo, já cursando outras disciplinas (“Arte-educação e Museologia: Introdução ao Estudo da Apreciação Estética em Exposições”,

ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Chsritina Rizzi e “Ensino, Cotidiano Escolar, Cultura e suas Representações”, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Sonia Teresinha Penin), elaborei um novo trem para a pesquisa, que tivesse mais a ver com as experiências que havia empreendido até então. Neste novo trem, a orientadora sugeriu que eu começasse a definir campos de interesse dentro de cada vagão e que eu elaborasse um mapa que demonstrasse o território por onde pretendo passar com o trem.

Definidos os novos vagões (“A estória resolve algo dentro de mim”, “Subjetividade de professores e alunos”, “A arte de narrar”, “Estórias”, “Características da escola”, “Arte no cotidiano escolar”), comecei a pensar como eles se relacionavam no espaço e como eles se desenrolavam nele. Novamente, a espiral apareceu com muita força e não houve muitas dúvidas em me utilizar desta forma para definir o campo espacial de desenvolvimento dos vagões e deles no espaço.

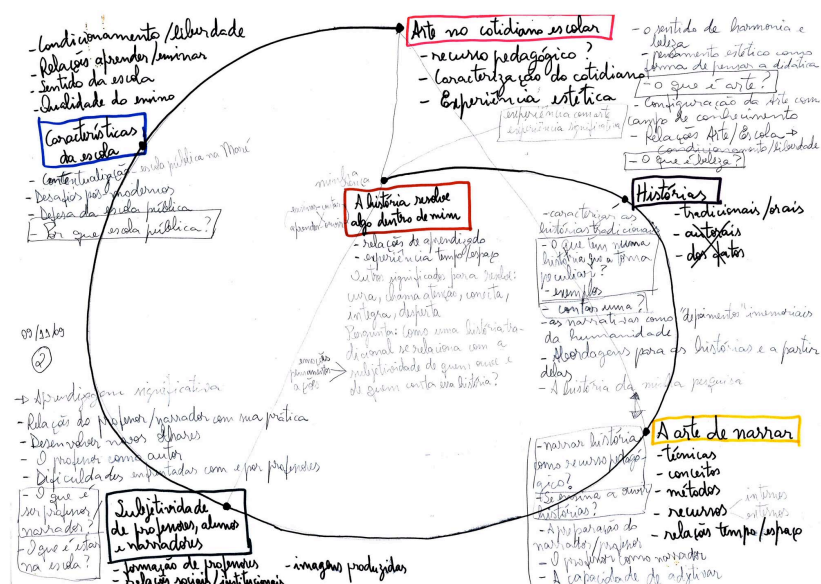


Figura 7 - Mapa e trem da pesquisa.

A elaboração deste novo trem foi outra experiência estética interessante, pois vivenciei o trabalho do processo criativo novamente, utilizando de movimentos muito ligados à criação artística para construir o mapa.

Ao recheiar os vagões e elaborar um conceito-chave inicial (a história resolve algo dentro de mim e de quem ouve), várias relações foram surgindo entre os diversos conceitos, ideias e campos de conhecimento assinalados. “A história resolve algo dentro de mim” tem uma relação com “Arte no cotidiano escolar” e “Subjetividade de professores, alunos e narradores”; “Arte no cotidiano escolar”, por sua vez, se relaciona com “A arte de narrar”. Para além da linha da espiral, então, desenhei linhas que demonstrassem estas relações, e cheguei a um novo desenho, cuja forma básica eram essas linhas. Articulei, então, essa forma com duas outras que surgiram durante o processo a espiral e o infinito (∞). A espiral como trajetória dentro da paisagem da minha pesquisa. O infinito como síntese das relações complexas entre ensinar-aprender-contar-ouvir.

Ensinar – Contar

Aprender – Ouvir

Onde *ensinar* está para *aprender*, assim como *contar* está para *ouvir*. Ao mesmo tempo, *ensinar* e *contar* guardam uma íntima relação, como também *aprender* e *ouvir*. Porém, esta relação não se dá de forma estanque, pelo contrário, os elementos se dialetizam ao mesmo tempo que se contrapõem, gerando uma relação complexa (MORIN, 1977, p.?). Então, aprender e contar também se relacionam, porque posso aprender quando conto uma história e ouvir e ensinar precisam ser características do mesmo ato, de forma a garantir uma verdadeira prática educativa baseada no diálogo, que se manifesta tanto para o narrador quanto para a audiência (também para professor e aluno). E é nesta relação complexa que se dá a significação do ensino-aprendizado pela narração de histórias. Sendo assim, fazendo ligações entre estes nomes, surgiu o símbolo do infinito: um arco que liga ensinar e aprender, outro arco que liga contar e ouvir e ainda um X que liga ensinar e ouvir, aprender e contar.

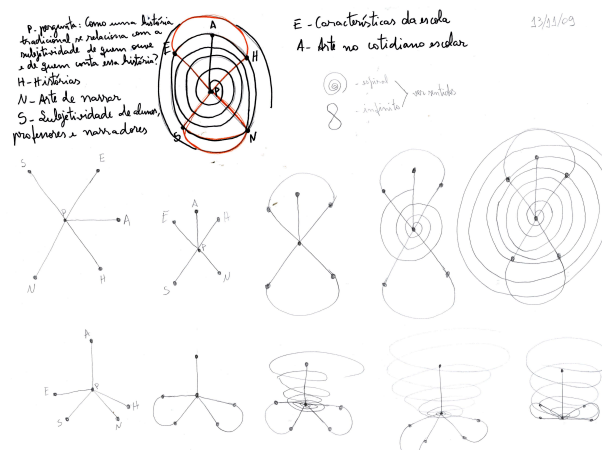


Figura 8 - Articulações plásticas do mapa e do trem.

Estas reflexões foram o substrato que alimentaram o processo criativo do mapa da pesquisa, proposto pela orientadora. Relacionando os quatro elementos (ensinar, aprender, ouvir e contar) aos vagões do trem que eu já havia desenhado e complementando com o conceito-chave e com a arte como espaço significativo, construí um desenho, uma estrutura formal, de caráter estético, que indica a dinâmica da dissertação, além de fornecer subsídios para a realização da pesquisa.

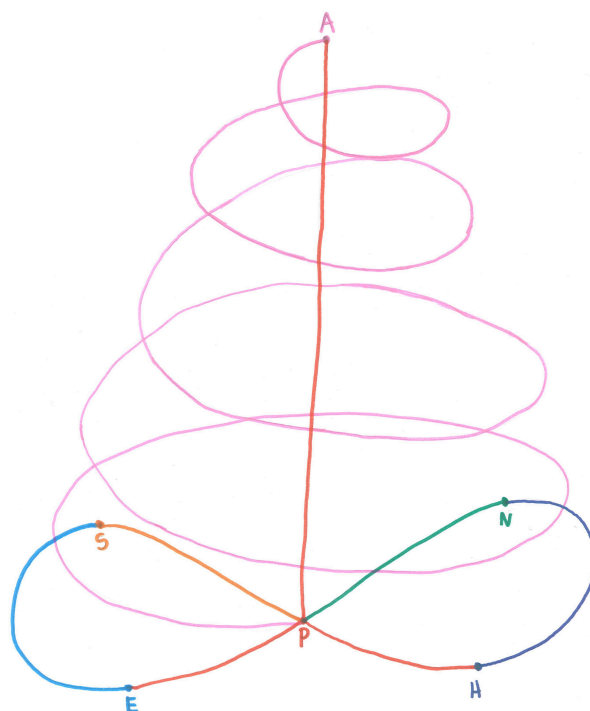


Figura 9 - Diagrama síntese.

Onde: P – Pergunta-chave

E – Escola e cotidiano

S – Subjetividade de alunos, professores e narradores

H – Histórias tradicionais

N – A arte da narrativa

A – Arte como campo de conhecimento

Este diagrama sofreu novas interferências quando da qualificação do projeto. Segundo a banca, seu caráter tridimensional era inerente e deveria ser explorado, em uma continuação do trabalho.

Seguindo esta orientação, realizei alguns estudos tridimensionais, construindo a forma do diagrama no espaço, o que me trouxe novas reflexões. Experimentei o vime, um material orgânico, muito utilizado na fabricação de móveis, mas que não correspondeu às necessidades do estudo, pois não teve elasticidade suficiente para a construção da figura. Depois tentei o arame, um material muito propício ao experimento por ser bastante maleável. Pensei ainda em utilizar sucata para a construção do diagrama, porém as experiências com arame me trouxeram algumas reflexões que me satisfizeram no âmbito da pesquisa.

A dificuldade em fazer a espiral no arame, por exemplo, chamou-me atenção para a sua delicadeza. O arame mostrava-se para mim com característica, ao mesmo tempo, forte e delicada. Traduzi, na mesma hora, para o espaço de significação que as histórias proporcionam. Forte e delicado, porém não se pode usar a força para manter a delicadeza, pois, assim, ela se desfaz. A força está nela por si mesma e a alcançamos por meio da delicadeza. É ao contrário! Quer dizer, não se consegue espaço de ensino-aprendizagem significativo (delicado) com força, mas sim alcançamos a força deste espaço com a delicadeza.

Observei isso na construção da espiral. O arame não me “obedecia”, ele fazia o que “queria”, aquilo que sua natureza “ordenava”. Meu papel era “ouvir”⁴ esta natureza e, numa atitude delicada, sugerir possíveis caminhos a seguir, caminhos onde pudéssemos nos encontrar, num movimento satisfatório para ambos. Para mim, o lugar onde os significados expressassem algo que eu queria dizer, que achava importante ficar marcado para a abertura de novas possibilidades para o outro. Para o arame, a assunção de uma forma que o tornasse menos linear, opaco e superficial.

O resultado foi uma espiral que não acontece dentro dos princípios da Geometria Descritiva (visto que não obedece às leis de construção da espiral), mas que expressam o encontro de duas vontades. Mas, afinal de contas, qual é mesmo o objetivo da educação? Impor as leis e os princípios de uma ciência, ou possibilitar novos encontros com a realidade? Não fazia parte da proposta do estudo um mergulho nos fundamentos da educação na contemporaneidade, porém, ao se pensar na construção de um espaço significativo de ensino-aprendizagem, é necessário o questionamento de algumas contradições presentes na escola hoje em dia. Um deles é justamente o acúmulo e supervalorização de um conhecimento “enciclopédico” em detrimento à formação do sujeito voltada mais para a sua relação com a vida e sua capacidade de não só apreender, mas também construir conhecimentos.

Ainda dentro desta reflexão, e a partir de questões levantadas também pela banca de qualificação, a dinâmica do diagrama me fez pensar que não tenho que forçar a entrada de temas em sua estrutura. Se cheguei à ideia do infinito pensando na relação complexa entre ensinar-aprender-contar-ouvir, então estes são os elementos do diagrama.

Não posso deixar de pensar na espiral: retorno ao começo, porém o percurso enriquece o processo de tal forma que percebo o caminho um nível acima do ponto de partida.

⁴ As palavras indicadas entre aspas dizem respeito à metáfora de um diálogo imaginado entre eu e o arame, no processo de construção do trabalho.

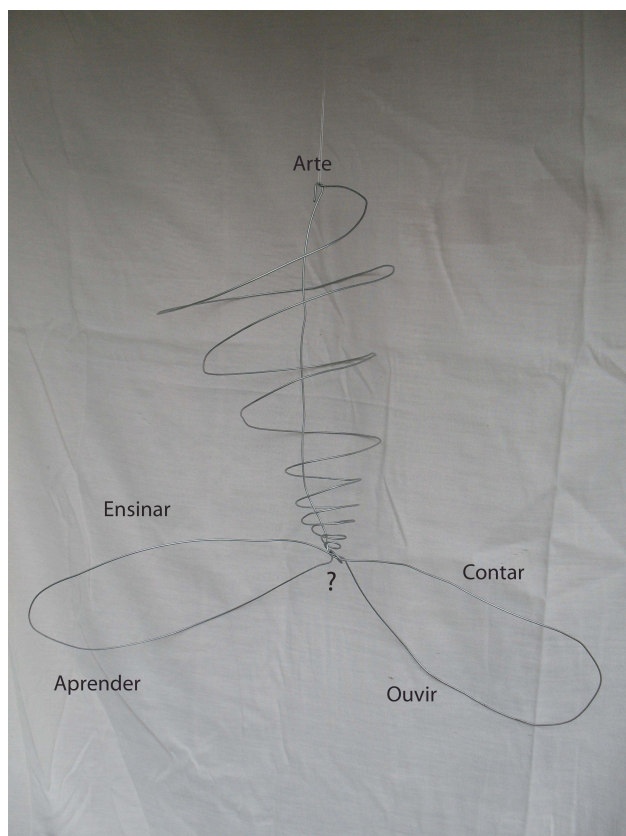


Figura 10 - Diagrama em 3D.

O processo acima descrito foi o ponto de partida para a construção da dissertação. Daí vieram as pesquisas de campo, a pesquisa bibliográfica, a elaboração do sumário e dos textos que compõem o trabalho. Meu “alvo” possibilitou um foco direto no objeto de pesquisa e delineou de forma quase natural o percurso que tomaria a partir de então. Mergulhar no campo da arte para realizar o trabalho, utilizando de processos, procedimentos, princípios e elementos deste campo foi a própria vivência da aprendizagem significativa por meio da arte, uma coerência ímpar no processo como um todo, além de um enorme prazer em realizar o estudo.

Minha experiência com a técnica de “tiro ao alvo” representou a vivência da arte como fundamento do conhecimento, consolidando o meu entendimento acerca das possibilidades e da importância da arte na formação do sujeito. Representou, principalmente, uma experiência estética com o processo do curso de Pós-graduação, proporcionando-me muito mais do que um título de mestre, mas a ampliação de meus horizontes como artista e educador.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.

_____. *A Imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e Novos Tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

_____. *A Arte como Experiência*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Regina. *Acordais: Fundamentos Teórico-poéticos da Arte de Contar Histórias*. São Paulo: DCL, 2004.

_____. *Arte Educação e o Conto de Tradição Oral: Elementos para uma Pedagogia do Imaginário*. Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

MORIN, Edgar. *O Método*. Mira-Sintra: Biblioteca Universitária, 1977. v. 1.

READ, Herbert. *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIZZI, M. Chistina. "Além do Artefato: Apreciação em Museus e Exposições". *Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo. 8:215-220. 1998.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. *Teoria do Conhecimento e Arte*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Vinícius Souza de Azevedo

Mestre pela ECA/USP, na linha de pesquisa Fundamentos do ensino e aprendizagem da arte, sob orientação da Profª Drª Regina Machado. Atualmente, é professor de Artes Visuais do 1º segmento do Ensino fundamental na Escola Projeto 21, em Curitiba e pesquisador do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, ligado ao Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da ECA/USP.