



Escolinha de Arte de São Paulo¹: instantes de uma prática

Sidiney Peterson (UNESP)

RESUMO

Neste artigo busco apontar, entre os diferentes 'instantes'² observados do processo de ensino/aprendizagem/formação na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), algumas experiências pedagógicas com a finalidade de tecer (ou desfiar) algumas ideias sobre os posicionamentos metodológicos assumidos para o ensino e aprendizagem de arte na Escolinha de Arte de São Paulo. Para escrita, considero como fonte primária, o relatório de atividades da Escolinha³, documentos imagéticos da EASP⁴ e os depoimentos, contemporâneos, de Ana Mae Barbosa e Madalena Freire, arte/educadoras na EASP, Regina Stella B. Machado, Célia Cymbalista e Regina Gomes, então estagiárias na Escolinha e Betty Leirner, estudante matriculada na EASP.

Palavras-chave: Escolinha de Arte de São Paulo; Prática pedagógica; Arte/Educação; História.

RESUMEN

En este artículo se señalan, entre los diferentes 'momentos' observados la enseñanza / aprendizaje / formación en la Escolinha de Arte de São Paulo (EASP), algunas experiencias en la enseñanza con el fin de tejer (o enmarañar) algunas ideas sobre las posiciones metodológicas asumidas para la enseñanza y el aprendizaje en el arte en la Escolinha de Arte de São Paulo. Para escribir, considero como la fuente primaria, el informe de actividad da Escolinha, documentos imagéticos y testimonios, contemporâneos, de Ana Mae Barbosa y Madalena Freire, maestros en la EASP, Regina Stella B. Machado, Celia Cymbalista y Regina Gomes participantes internas en Escolinha y Betty Leimer, estudiante en la EASP.

Palabras clave: Escolinha de Arte de São Paulo; la práctica docente; Arte/Educación; Historia.

*Tenho um pouco de medo: Medo ainda de me entregar, pois,
o próximo instante é o desconhecido. O próximo instante é feito por mim?
Ou se faz sozinho? Fazemo-lo juntos com a respiração.
Clarice Lispector, Água Viva⁵.*

No artigo *Escolinha de Arte de São Paulo: fundamento e andamento*, de autoria da professora Ana Mae Barbosa, publicado na revista *Educação para o Desenvolvimento*, edição de agosto de 1968, é possível verificar que uma das primeiras ações realizadas pelas arte/educadoras da Escolinha de Arte de São



Paulo (EASP), diz respeito à construção de um programa para o ensino de artes na instituição. Na proposta, apresentada no referido artigo, consta um ensino baseado na necessidade de que todas as crianças e adolescentes, matriculadas na EASP, *trabalhassem em teatro, dança, música e artes plásticas* (BARBOSA, 1969, p. 09). Tendo o citado programa como fio condutor, neste artigo, a finalidade é tecer (ou desfiar) algumas ideias sobre os posicionamentos metodológicos assumidos para o ensino e aprendizagem de arte na Escolinha de Arte de São Paulo. Para escrita, considero como fonte primária, o relatório de atividades da Escolinha⁶, documentos imagéticos da EASP⁷ e os depoimentos, contemporâneos, de Ana Mae Barbosa e Madalena Freire, arte/educadoras na EASP, Regina Stella B. Machado, Célia Cymbalista e Regina Gomes, então estagiárias na Escolinha e Betty Leirner, estudante matriculada na EASP.

Os posicionamentos metodológicos assumidos na EASP: ou das experiências como caminho...

Na Escolinha de Arte de São Paulo, um dos principais interesses entre as arte/educadoras responsáveis pelo campo das artes plásticas⁸, estava relacionado ao trabalho voltado para o desenvolvimento da produção gráfica das crianças, matriculadas na Instituição. Segundo Ana Mae Barbosa, *na Escolinha, nós nos preocupávamos muito com o desenho da criança*⁹. Uma preocupação também identificada, na fala de Madalena Freire, quando pontuou que, *era minucioso o estudo do desenvolvimento de expressão de cada aluno, um estudo fundamentado, tinha pastas de cada um, buscando focar nos processos de cada um*¹⁰.

É importante observar que, este interesse das arte/educadoras com relação ao desenho e à expressão gráfica da criança na EASP, é resultado da própria história do ensino



de artes no Brasil, marcada por momentos significativos de introdução das teorias sobre o desenho das crianças.

O campo de estudo sobre o desenho infantil teve seu marco a partir da última década do século XIX e o campo teórico se estabelece nas três primeiras décadas do século XX. Essas pesquisas, de acordo com Rejane Galvão Coutinho, *resultaram em sistematizações teóricas publicadas nos principais centros da Europa e Estados Unidos* (COUTINHO, 2002, p. 40) que influenciaram, a partir de diferentes entendimentos, os trabalhos desenvolvidos em outros países.

No contexto do ensino formal brasileiro, Ana Mae Barbosa aponta que, o período de 1870 e 1901 foi marcado pela:

Intensa propaganda a respeito da importância do ensino do desenho na educação popular, feita pelos liberais, que colocavam o desenho como a matéria mais importante do currículo da escola primária e secundária, baseados, principalmente, na influência de Walter Smith. A intenção era copiar os modelos americanos, ingleses ou belgas sem qualquer preocupação com a cultura nativa (BARBOSA, 2011, p. 41).

Neste modelo de ensino, o que se buscava era melhorar a mão de obra para a indústria e, conseqüentemente, para a ciência, motivo pelo qual os conteúdos ensinados eram os desenhos geométricos, os desenhos de observação e as técnicas (luz, sombra, perspectiva, etc.). Este conjunto de saberes vai caracterizar o ensino de artes no ensino formal até meados do século XX.

Em paralelo, a partir de 1914, através da influência americana e europeia, a pedagogia experimental introduz no contexto educacional brasileiro as novas concepções sobre o grafismo infantil. Essas informações propiciam *as primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho* (BARBOSA, 2011, p. 42), feitas por pesquisadores brasileiros.

Nesses estudos, o desenho era utilizado como meio de



investigação das atividades cerebrais, postas em jogo quando uma criança se expressava graficamente, e ainda como forma de compreensão do processo criativo e de relação com a realidade da criança. Nesse período, surgiram algumas pesquisas que relacionavam o desenho à psicologia¹¹, foi um momento em que se valorizava o grafismo infantil *como um produto interno refletindo a organização mental da criança, a estruturação de seus diversos aspectos e seu desenvolvimento* (BARBOSA, 2010, p. 111-112).

Outro relevante momento para a difusão do conhecimento sobre o grafismo e, conseqüentemente, para o ensino de arte no Brasil, se deu com os modernistas Mário de Andrade¹² e Anita Malfatti¹³, responsáveis por desempenhar um importante papel na introdução das ideias da livre expressão no ensino de arte para as crianças, através da implementação de novos métodos baseados na valorização da expressão e da espontaneidade da criança em seu desenho. Métodos que até aquele momento, de acordo com a pesquisa realizada por Rejane Galvão Coutinho, *não era ainda uma prática comum na época. Pelo contrário, os métodos de ensino de desenho trabalhavam o desenho de observação e as cópias* (COUTINHO, 2002, p. 88), na educação formal.

É importante destacar a visão de Anita Malfatti em relação ao grafismo infantil. Ela deu às produções infantis o mesmo *status* dado aos artistas, ao expô-las como suas obras. É possível perceber neste fato uma mudança em relação ao ideário sobre o desenho das crianças, essa produção que até então se caracterizava como 'objeto' de compreensão de aspectos mentais das crianças, passava a ser valorizado como uma *produção artística*, com valores estéticos. Um valor também conferido por Mário de Andrade que citou exemplos de *arte infantil* no curso de História da Arte em que foi professor na Universidade do Distrito Federal em 1936, quando usou desenhos oriundos de



sua coleção composta de cerca de 2.160 desenhos de procedências diversas (COUTINHO, 2002, p. 03).

A partir da década de 1940, tem-se notícia de uma série de atividades extracurriculares oferecidas às crianças tendo como orientação o desenvolvimento da expressão. Eram atividades realizadas principalmente em ateliês, entre estes, vale destacar os dirigidos por Guido Viaro em Curitiba-PR, Lula Cardoso Ayres em Recife- PE e Suzana Rodrigues em São Paulo-SP (BREDARIOLLI, 2004), além da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) de onde se desdobrou o Movimento Escolinhas de Arte (AZEVEDO, 2000) do qual a Escolinha de Arte de São Paulo fez parte. Essas experiências deram continuidade à ideia de valorização da expressão, através da livre expressão, tendo os conhecimentos sobre o grafismo infantil como base.

Ao seguir o percurso desse interesse pelo grafismo infantil, as arte/educadoras da Escolinha de Arte de São Paulo, investiram na prática de observação como uma opção metodológica para o acompanhamento desses/as estudantes e suas produções e, no encaminhamento de ações que pudessem contribuir para as necessidades gráficas apresentadas por cada criança. Como base dessa proposta, segundo Regina Machado,

Tinha a leitura do livro do Viktor Lowenfeld, que era a bíblia naquele momento, e nós tínhamos a observação dos desenhos das crianças, entendeu? Na Escolinha, observávamos e discutíamos os desenhos das crianças da própria Escolinha, amparadas pela fundamentação de Lowenfeld¹⁴.

A obra de Viktor Lowenfeld à qual se refere Regina Machado trata-se de *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, escrita em parceria com W. Lambert Brittain e publicada em 1947. Entre os estudos divulgados neste livro, os autores destacam os diferentes estágios de desenvolvimento gráfico da criança, um estudo que norteou a prática de ensino de arte no Brasil, na segunda metade do século XX, através do Movimento Escolinhas



de Arte, destacando-se também como influência para os fazeres na Escolinha de Arte de São Paulo.

Durante as análises das fichas de matrículas de estudantes da Escolinha DE Arte de São Paulo¹⁵, localizei, no verso de algumas delas, frases como: *está na fase do realismo; está na garatuja e, ainda, estava na fase pré-esquemática, passou para esquemática*. Esses critérios de identificação são os mesmos utilizados por Lowenfeld e Brittain para discutir os estágios de desenvolvimento do desenho infantil na referida obra.

Como exemplo de ações planejadas a partir das observações das necessidades expressivas das crianças, trago para o plano da reflexão a experiência realizada no Jóquei Clube de São Paulo/SP. Essas aulas foram delineadas coletivamente pelas arte/educadoras e partiram de dados apresentados por Ana Mae Barbosa sobre a produção gráfica de alguns estudantes de sua turma. Segundo a arte/educadora, durante o acompanhamento nas aulas foi observado que *todo mundo estava fazendo desenho sem movimento*, ela então se perguntava: *é normal nessa fase? É. Mas é regra? Não é. (...), então vamos flexibilizar o traço*¹⁶.

Ao buscar delinear propostas que contemplassem a questão central da atividade, o movimento, que poderia resultar na flexibilização do traço no desenho, o grupo de arte/educadoras passou a discutir sobre como e onde realizar essa experiência. Ana Mae Barbosa esclarece que:

Ficamos discutindo sobre o seguinte: vamos usar movimentos de animais, ou centrar em um animal só? Vamos ao zoológico? Não, pois assim chamaríamos atenção para a diversidade de animais. O que queríamos era a diversidade de movimentos de um só animal. Decidimos pelo Jóquei Clube, para observar movimentos do cavalo (...). Não propusemos na EASP o desenho do cavalo. Levamos as crianças para o Jóquei Clube, para observar e desenhar cavalos, o que queríamos era centrar no animal em diferentes atividades, em movimentação no caso os cavalos que estavam no Jóquei com o objetivo de se movimentar, de aprender a se movimentar bem para ganhar corridas¹⁷.



Não propusemos na EASP o desenho do cavalo. Retomo essa parte da citação acima, tentando realçar que a 'não proposição do desenho' seria um indicativo de que na Escolinha de Arte de São Paulo não eram oferecidos 'modelos' para então serem desenhados, bem como é possível dizer que a proposição temática não foi utilizada como proposta metodológica. A partir das análises engendradas para o presente estudo, é possível afirmar que, de fato, na experiência EASP não foram encontrados indícios de utilização dessa metodologia na prática pedagógica. Uma questão que durante seu depoimento para o presente estudo, Ana Mae Barbosa, colocou-se de maneira categórica ao afirmar que:

Queríamos levar as crianças para observar esses movimentos, com a finalidade de trazer movimentação ao seu desenho. Ter a experiência desses movimentos e aí desenhar. Era isso que nós desejávamos, mas jamais dando tema. Nunca foi dado um tema na Escolinha, isso é fundamental, nunca foi dado tema, nós provocávamos a experimentação¹⁸.

Abaixo, duas produções dos estudantes da EASP, que indicam a observação dos movimentos percebidos nos animais (figuras I e II).



Figura I: Desenho realizado a partir da observação de cavalos no Jockey Clube de São Paulo. Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.



Figura II: Desenho realizado a partir da observação de cavalos no Jóquei Clube de São Paulo.
Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

Após o momento da observação e da produção, as crianças eram levadas a conhecer os demais espaços e pessoas que trabalhavam no local. Em contato com os/as trabalhadores/as, algumas questões eram levantadas pelos/as estudantes. Essas perguntas, presentes em um questionário, produzido previamente em sala de aula durante encontros que antecederam a visita, em uma parceria entre as arte/educadoras e as crianças, eram direcionadas aos profissionais do jóquei e buscavam conhecer o universo do local visitado, seus/suas trabalhadores/as e os serviços oferecidos.

Entre as perguntas, questionava-se sobre o valor do salário do adestrador; a dieta de cada animal; os valores para manter um animal naquele local. Estas questões abriam espaço para diálogos entre os/as visitantes ali presentes e os profissionais do jóquei. Dessa forma, os objetivos traçados para a experiência no Jóquei Clube iam além dos conhecimentos específicos do campo da arte, ao adentrar os estudos sociais a partir da observação da realidade do local visitado e daqueles/as que trabalhavam ali.

De volta à Escolinha, era o momento de avaliar a atividade, a forma como esta foi realizada e pensar sobre como agir a partir de então. Madalena Freire esclarece que após essa visita ao jóquei:



Ao mesmo tempo em que estávamos em êxtase, tínhamos mil perguntas, entre elas: como a gente vai continuar? Que pontos devem ser elencados a partir da observação? Cada visita tinha um rol de questionamentos para as próximas que já começavam a ser observadas em classe¹⁹

Na citação acima é possível perceber que as aulas fora da Escolinha, por um lado satisfazia às arte/educadoras, pela experiência vivida, por outro, provocava muitos questionamentos e uma necessidade de focar as observações no sentido de identificar necessidades, de propor novas ações a partir do que se mostrava no coletivo, mas também individualmente, na sala de aula, na conversa com as crianças.

Foi a partir dos questionamentos suscitados que foi incorporada à prática um momento nomeado como a *hora da roda* (figura III). Madalena Freire esclarece que, a prática aconteceu a partir do momento em que ela direcionou sua atenção para o *acompanhamento das crianças no processo das artes plásticas, no processo gráfico e em ter um momento de interação e discussão com as crianças*²⁰.

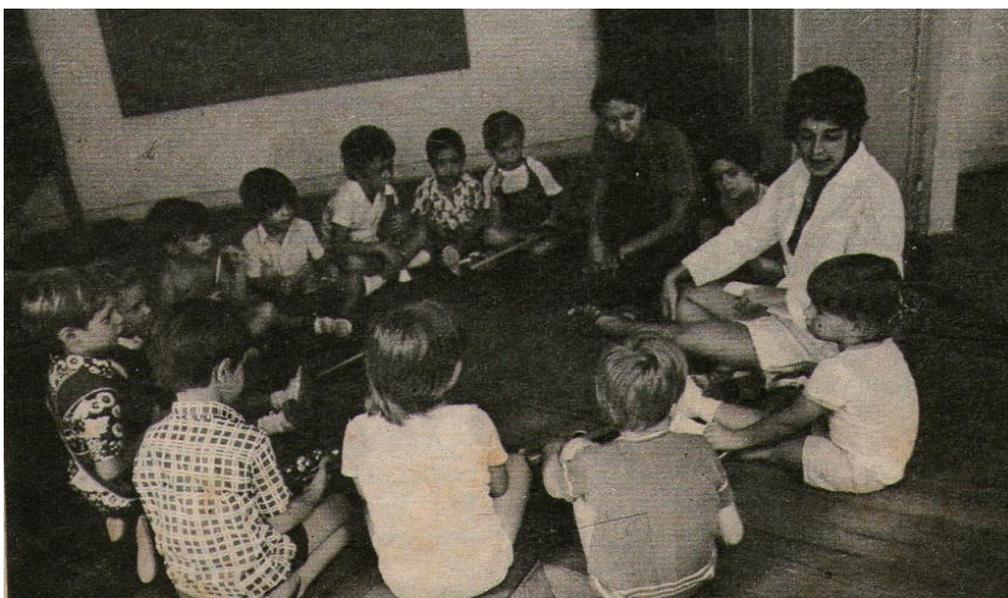


Figura III: Madalena Freire com estudantes da EASP, na Hora da Roda. Fonte: Revista Intervalo (1968), 27 de março, s/p. Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

Quantos significados pode ter a imagem acima? Um deles



pode ser: olhos nos olhos, uma atenção especial para quem fala, neste caso, a criança ao lado da professora Madalena Freire, inclusive a própria professora se coloca com atenção à fala da criança e, pela imagem, parece dialogar com esta. Um círculo, onde todos/as se veem, todos se escutam e, acredito, conversam. O chão da escola é a base para esta conversa, que me parece bem envolvente, já que todos/as voltam sua atenção para as pessoas que formam o círculo. É um momento de interação, diálogo, um instante para conhecer mais um ao outro.

Partindo do entendimento de que educar é colaborar para que arte/educadores/as e estudantes transformem suas vidas em um processo constante de aprendizagem, a hora da roda pode ser pensada como instantes em que a conversa, a escuta, a observação, o pensamento, estavam presentes, mobilizados, ou seja, pode ser compreendida como um espaço de construção de saberes para todos os/as envolvidos/as, e também, como um espaço de pesquisa para a professora.

Por exemplo, dos diálogos com os/as estudantes, dessa atenção à fala da criança, destaca-se um dos processos de trabalho na Escolinha, a pesquisa com histórias em quadrinhos. Relembrando o momento em que passaram a planejar as ações para trabalhar com as histórias em quadrinho, Madalena Freire conta que:

Uma das crianças trouxe a discussão referente à diagramação, da expressão, dos detalhes fisionômicos de cada situação do quadrinho, então, a criança trouxe essa discussão e estava muito interessada. Naquele tempo era muito forte a coisa de negar a história em quadrinhos por causa do pensamento expressivo, porque se acreditava que desfocava a criança. Era proibido. Tinham famílias que proibiam a leitura das histórias em quadrinhos porque não era literatura, coisas do gênero. Nós tínhamos um pensamento contrário a tudo isso, nós partíamos do seguinte, se era significativo para uma criança é porque tem coisa ali e nós íamos buscar essa coisa²¹.



Entre as perguntas respondidas pelas famílias nas fichas de matrícula, já citadas, uma das questões era referente à leitura preferida das crianças. A maioria das respostas indicava que a criança não sabia ler. Entre aquelas que já realizavam leituras, as respostas mais recorrentes foram leituras dos livros de Monteiro Lobato. Apenas em duas fichas foi verificada a preferência por revistas em quadrinhos. É importante lembrar que as informações das fichas foram fornecidas pelos pais. Será que havia algum preconceito?

Em *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula* (2004), Angela Rama e Waldomiro Vergueiro apontam como contexto de um pensamento preconceituoso, a respeito das histórias em quadrinho,

O período de pós-guerra e início da chamada Guerra Fria que foi especialmente propício para a criação do ambiente de desconfiança em relação aos quadrinhos. Fredric Werthman, psiquiatra alemão radicado nos Estados Unidos, encontrou espaço privilegiado para uma campanha de alerta contra os pretensos malefícios que a leitura de histórias em quadrinhos poderia trazer aos estudantes norte-americanos. Baseado nos atendimentos que fazia de jovens problemáticos, o dr. Werthman passou a publicar artigos em jornais e revistas especializadas, ministrar palestras em escolas, participa de programas de rádio e tevê, nos quais sempre salientava os aspectos negativos dos quadrinhos e sua leitura. Generalizando suas conclusões a partir de um segmento de revistas de histórias em quadrinhos- principalmente as histórias de suspense e terror-, e dos casos patológicos de jovens e adolescentes que tratou em seu consultório, ele investiu violentamente contra o meio, denunciando-o como uma grande ameaça à juventude (RAMA, VERGUEIRO, 2004, p. 11).

No livro *Histórias em quadrinhos e Educação: formação e prática docente* (2011), Marta Regina Paulo da Silva nos dá pistas sobre o pensamento em relação às produções de HQ no contexto brasileiro. Segundo a autora, em 1944, um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), órgão ligado ao MEC, afirmava que as HQ provocavam 'lverdeza mental' (SILVA, 2011, p. 58).



Contrárias a todo este contexto de negação e enxergando potencialidades no trabalho com histórias em quadrinhos, a partir da observação do interesse das crianças, a ação inicial das arte/educadoras da Escolinha de Arte de São Paulo foi proporcionar visitas dos estudantes a dois espaços: a fábrica de papel Klabin²² e a Editora Abril²³. Pretendendo levar as crianças a compreender os processos de transformação ocorridos entre a produção do papel e a elaboração de uma revista em quadrinhos, as atividades também traziam, de acordo com Célia Cymbalista, implicitamente, o desejo da criança *passar a dar sentido para o que ela olhava, observava, (...) o foco era esse, nós estávamos trabalhando observação para desenvolver a capacidade crítica, esse era o foco*²⁴.

Para Ana Mae Barbosa, organizadora das ações, as visitas aos locais mencionados tinham como propósito observar, *como as coisas se transformam, observando fábrica de papel (KLABIN), editoras (ABRIL) buscando abordar as narrativas, por meio das histórias em quadrinhos com o objetivo de compreender que os desenhos se movimentam de um quadrinho para outro, provocando um olhar para a ação*²⁵.

Na fábrica de papel Klabin, as crianças acompanharam a fabricação de papéis, visitaram espaços da fábrica onde havia empilhadeiras carregando grandes rolos de papéis. Durante a aula/visita os/as estudantes puderam observar os movimentos dessas máquinas, os movimentos humanos para transportar o material. Puderam também entender, por meio de explicação de funcionários da empresa, como se dava a transformação entre a extração da celulose da madeira, o cozimento para retirada das substâncias tóxicas e, finalmente, a pasta em forma de rolo, que após secar é a forma que conhecemos do papel. A figura abaixo é uma produção da estudante da EASP, identificada como Vera, e mostra o momento observado por ela durante a visita.

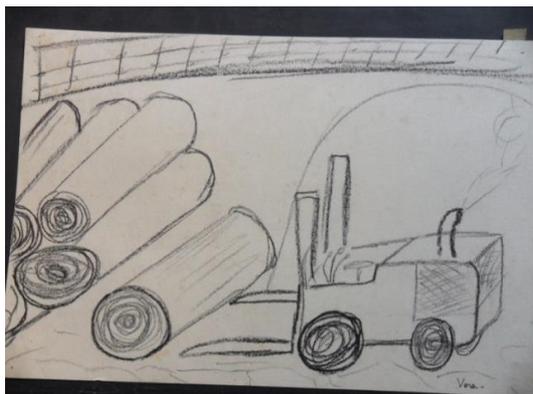


Figura IV: Desenho realizado a partir da observação na fábrica de papel Klabin, pela estudante Vera.
Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

A experiência na fábrica de papéis foi estendida às visitas realizadas à Editora Abril, onde os/as estudantes puderam, conforme planejado anteriormente, observar e discutir, em contexto diferente, a utilização de papéis. Nestes encontros, segundo Ana Mae Barbosa, *as crianças observaram desde o desenho das estórias em quadrinhos até o processo de sua impressão gráfica* (BARBOSA, 1975, p. 78). Para as visitas à fábrica de Papel Klabin e à Editora Abril, assim como na experiência realizada no Jôquei Clube, as crianças, auxiliadas pelas arte/educadoras, elaboraram pergunta²⁶ que procuravam discutir aspectos da realidade dos funcionários daquelas empresas. No caso da Editora Abril, as conversas foram realizadas com produtores, desenhistas e com a editora Ruth Machado Lousada Rocha.

Nesta experiência com a história em quadrinhos, contrário àquilo que, cultural, educacional e socialmente acreditava-se prejudicial para as crianças e os jovens, havia, entre as arte/educadoras, um desejo de experimentar determinadas ações para ver se dava certo ou não. Nesse sentido, é possível afirmar que na Escolinha havia muita experimentação na prática desenvolvida.

Além das histórias em quadrinhos, as arte/educadoras também trabalharam com outras mídias como jornais e revistas. Madalena Freire, sobre a inclusão desses meios nas atividades com os/as estudantes, afirma que esse trabalho veio junto com



*a história em quadrinhos, ou seja, articulada à pesquisa e prática com a história em quadrinhos. Partindo do universo significativo da criança. Foi daí que nasceu. Tudo estava articulado*²⁷. Sobre a questão, Ana Mae Barbosa pontua que, *a leitura de jornais e revistas com crianças era maravilhosa. Já não mais como na Escolinha [refere-se à Escolinha de Arte do Recife] onde usávamos as revistas para aproveitar não a imagem, mas somente o colorido do papel em colagens*²⁸.

O trabalho com jornais na EASP ocorria durante as aulas de artes plásticas com estudantes com idade entre treze e catorze anos. Durante esses encontros, Ana Mae esclarece que:

Não havia uma leitura descompromissada, mas crítica, pois perguntávamos: O que diz sobre o mundo esse jornal? Que notícia te chama mais atenção no jornal de hoje? Vamos ler jornais, comprávamos muitos jornais. O mesmo era feito com a revista. O que te chama atenção na revista? Qual reportagem? Por quê?

A leitura fazia parte do cotidiano na Escolinha e, aqui cabe ressaltar os vários tipos de leituras realizadas durante as aulas na instituição e fora dela: leitura da palavra, da publicidade, do mundo e, conforme percebemos na citação acima, ocorria também uma leitura de imagens. Como um espaço de experimentação, na Escolinha, imagens de toda ordem se colocavam como temas de estudos voltados para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Foi a partir da leitura dessas imagens, presentes nos jornais e nas revistas, que surgiu a proposta dos estudantes construírem, como afirma Ana Mae, *um trabalho que representasse uma crítica dos estudantes ao mundo, ao que leram e ao que viram*²⁹. Com essas atividades, ainda segundo a arte/educadora, *propúnhamos o uso de imagens prontas em outro contexto que era transformado pelas crianças, que recortavam imagens da revista e do jornal e criavam com elas as suas próprias narrativas*³⁰.



História em quadrinhos, leituras e análises de jornais e revistas, construção de narrativas a partir de diferentes contextos são experiências desenvolvidas na Escolinha de Arte de São Paulo, que podem ser verificadas como um prenúncio à educação para a cultura visual, que, em uma análise contemporânea, Rejane Galvão Coutinho descreve como uma abordagem para o ensino de artes que tem como um dos pressupostos, *buscar, através de uma interpretação crítica, desvelar mecanismos e táticas do mercado cultural produtor de visualidades* (COUTINHO, 2009, p. 62).

Ana Mae Barbosa que prefere hoje utilizar o termo *culturas visuais*, para falar de ensino de arte, explica que essa pluralização se dá por que:

Tanto em educação como em arte, pluralizar é preciso, se pensamos dialeticamente e operamos multiculturalmente. Não estou sozinha. Muitas universidades já usam o plural para designar os cursos nessa área, como o Goldsmith College, que possui uma disciplina nomeada História das Culturas Visuais (BARBOSA, 2011, p. 293).

Após essas colocações, pergunto: Não seria o projeto que envolve as histórias em quadrinhos um meio de ativar esses olhares críticos? Também as publicidades, interpretadas e analisadas na Escolinha presentes em jornais e revistas e, a criação de narrativas a partir desses exercícios, não poderiam se inscrever no contexto do que hoje se nomeia como estudos da cultura visual?

Ao retomar as experiências, percebo que as atividades na Escolinha não buscavam simplesmente a produção através de desenhos de uma história em quadrinhos, ou ver imagens nos jornais e revistas, mas o que se buscava era conhecer, no caso da primeira experiência, o processo de produção e elaboração de revistas em quadrinhos, diretamente em uma editora e reconhecer a realidade daqueles que ali trabalhavam por meio de pesquisa, de perguntas (pensadas previamente).



Os objetivos, assim como na experiência do Jôquei Clube, ultrapassavam a ideia inicial de ampliar as possibilidades do desenho. Havia um interesse em levar os estudantes a perceber aqueles ambientes, sua funcionalidade, as pessoas que trabalhavam naqueles locais, seus trabalhos, seus cotidianos e, os processos de transformação de materiais e elaboração da HQ, uma produção que, segundo Moacyr Cirne (1970), tem uma relevância histórica, antes mesmo de fazer parte da formalização da proposta da cultura visual como campo de estudos no ensino de artes.

Para o autor, essa importância destinada às histórias em quadrinhos são legítimas por seu uso como reforçadora ideológica, da qual nasceram impregnadas, mas principalmente por ter, *em contradição dialética, colocado em xeque toda a ossatura da arte ocidental* (CIRNE, 1970, p. 19), considerando que nesta linguagem é possível observar tanto uma alta informação literária, quanto consideráveis explorações metalinguísticas, suas possibilidades transcendem o preconceito construído pelas elites culturais.

De acordo com a análise de Cirne (1970), as histórias em quadrinhos, como forma de arte, são repletas de importância e possibilidades visuais. Uma relevância também visualizada pelo sociólogo Umberto Eco (1979). Para ele, somente quando o estudo das histórias em quadrinhos tivesse superado *o estágio esotérico e o público culto resolvesse dar-lhes a mesma atenção que oferece à ópera e outras manifestações culturais elevadas, é que seria possível entender sua importância* (ECO, 1979, s/p, grifos do autor).

Para a pesquisadora e arte/educadora norte-americana Kerry Freedman, a importância em trabalhar com cultura visual e, especificamente, com histórias em quadrinhos, não está em copiar imagens e/ou personagens dessas produções, mas sim na visualização, a partir da narrativa dessas produções, de



aspectos latentes sobre elas e como são ressignificadas (FREEDMAN, 2002, p. 59). É por esta perspectiva que aqui é entendido o trabalho realizado com os estudantes da EASP.

Entre a prática realizada na EASP e o que se coloca como 'cultura visual' ou 'culturas visuais' na atualidade percebo o trabalho na Instituição, a partir das experiências mencionadas, como uma experimentação com outras linguagens artísticas, com a arte como campo expandido. Uma forma de trazer outras linguagens para o programa de ensino da Escolinha de Arte de São Paulo. Trabalhar com esses meios era possivelmente uma maneira de introduzir no programa de ensino e aprendizagem de artes algo mais que tintas, pincéis e lápis. Através das ações planejadas, tendo como eixos diferentes mídias, tendo como objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico.

Notas

¹ A Escolinha de Arte de São Paulo foi a 53ª Escolinha ligada ao Movimento Escolinhas de Arte. A experiência ocorreu entre os anos de 1968 e 1967. Para maiores detalhes acerca dessa experiência e sobre o Movimento Escolinhas de Arte, conferir: LIMA, Sidney P. Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história (dissertação, IA-UNESP, 2014); LIMA, Sidney P. Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos (2012 ANPAP).

² Este artigo é um recorte da dissertação *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*, orientada pela professora Dra. Rejane Galvão Coutinho e defendida pelo autor no PPG em Artes do IA-UNESP, em agosto de 2014.

³ Documento registrado por Madalena Freire, não publicado até a presente data. FONTE: Acervo pessoa de Ana Mae Barbosa.

⁴ Todas as imagens referentes à EASP, utilizadas neste trabalho, pertencem ao acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

⁵ LISPETOR, Clarice (1998)

⁶ Documento registrado por Madalena Freire, não publicado até a presente data. FONTE: Acervo pessoa de Ana Mae Barbosa.

⁷ Todas as imagens referentes à EASP, utilizadas neste trabalho, pertencem ao acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.

⁸ Neste trabalho, discuto a experiência EASP tendo como recorte as ações voltadas para o campo de artes visuais, pois durante a pesquisa de mestrado (que resultou na escrita da dissertação *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*, defendida em 2014, pelo PPG em Artes do IA-UNESP) tive maior contato com as arte/educadoras responsáveis pela área, que concederam entrevistas. Outro motivo, diz respeito ao fato de ter localizado documentos que podem apoiar as análises das ações, das metodologias e dos objetivos traçados para essa linguagem na EASP.



- ⁹ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 11 jan. 2012.
- ¹⁰ FREIRE, Madalena. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.
- ¹¹ Cf. COUTINHO, Rejane Galvão. Sylvio Rabello e o desenho infantil (1997).
- ¹² Conf. COUTINHO, Rejane Galvão. A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade (2002).
- ¹³ Conf. CARVALHO, Cibele Regina de. Um estudo sobre a docência na vida e na obra de Anita Malfatti (2007).
- ¹⁴ MACHADO, Regina. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 21 jan. 2013.
- ¹⁵ Durante a pesquisa de mestrado, realizada entre os anos de 2012 e 2014, encontrei 255 fichas de matrículas dos estudantes da EASP preenchidas, no acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.
- ¹⁶ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 22 nov. 2012.
- ¹⁷ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. 22 nov. 2012.
- ¹⁸ Idem.
- ¹⁹ FREIRE, Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.
- ²⁰ Idem.
- ²¹ Idem.
- ²² A M. F. Klabin e irmão, criada em 1899, na cidade de São Paulo, por Mauricio Freeman Klabin, executava, também serviços de tipografia. A Fundação da Klabin Irmãos e Cia.(KIC), por Maurício Klabin, seus irmãos Salomão Klabin e Hessel Klabin e o primo Miguel Lafer, em 1899 era responsável por importar produtos de papelaria e produzir artigos para escritório, comércio, repartições públicas e bancos. FONTE: <<http://ri.klabin.com.br/static/ptb/historico.asp?idioma=ptb>>. Acesso em 22 de agosto de 2013.
- ²³ Criada por Victor Civita (1907- 1990), como Editora Abril, o grupo Abril expandiu-se sendo atualmente um dos grupos mais influentes no campo de comunicação da América Latina. A editora que começou seus trabalhos com o lançamento da publicação O Pato Donald, na década de 1950, expandiu suas publicações na década seguinte com o crescimento da 'família Disney'. A Editora Abril publica atualmente 53 títulos que atende aos mais diferentes públicos. (FONTE: <www.grupoabril.com.br>. Acesso em 21 de agosto de 2013.
- ²⁴ CYMBALISTA, Célia. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 02 dez. 2012.
- ²⁵ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 30 nov. 2012.
- ²⁶ Há uma cópia deste documento em anexo. FONTE: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa.
- ²⁷ FREIRE, Madalena. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 16 set. 2013.
- ²⁸ BARBOSA, Ana Mae. Entrevista concedida a Sidiney Peterson. São Paulo, 30 nov. 2012.
- ²⁹ Idem.
- ³⁰ Idem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Escolinha de Arte de São Paulo: fundamento, andamento*. Revista Educação para o Desenvolvimento. São Paulo, nº 14, p. 09-18, 1969.



REVISTA APOTHEKE

- _____. *A cultura Visual antes da cultura visual*. Porto Alegre: Revista educação. V. 34, n° 03, set/dez 2011, p. 293- 301.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana B. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*. Dissertação de mestrado. São Paulo: ECA-USP, 2004.
- CARVALHO, Cibele Regina de. *Um estudo sobre a docência na vida e na obra de Anita Malfatti*. Dissertação, Instituto Presbiteriano Mackenzie. 2007.
- CIRNE, Moacy. *A explosão criativa dos quadrinhos*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- COUTINHO, Rejane G. *A Coleção de Desenhos Infantis do Acervo Mário de Andrade*. Tese de Doutorado, São Paulo: ECA- USP, 2002.
- _____. *Sylvio Rabello e o desenho infantil*. Dissertação, ECA/USP, 1997.
- _____. *O que fazer com a Cultura Visual da Escola?* VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte. Brasília, v. 8, n° 1, jan/jun 2009, p. 60-67.
- _____. *Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil* In: OLIVEIRA, Marilda O. de (org.). *Arte, Educação e Cultura*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Obra Aberta*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- FREEDMAN, Kerry. *Cultura visual e identidade*. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, n.312, p.59-61, 2002.
- LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação. IA-UNESP, São Paulo, 2014.
- _____. *Escolinha de Arte no Brasil: movimentos e desdobramentos* In ANPAP, 2012.
- LIMA, Sidiney Peterson F. de; COUTINHO, Rejane Galvão. *Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes* In: *Arte/Educação: Corpos em trânsito*, XXII CONFAEB, São Paulo: UNESP, 2012.
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou. 1977.
- RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- SILVA, Marta Regina Paulo da. *Histórias em quadrinhos e leitura de mundo: a linguagem quadrinhística na formação de professores e professoras*. In: NETO, Elydio dos Santos; SILVA, Marta Regina Paulo da. (Orgs). *Histórias em Quadrinhos e Educação: formação e prática docente*. São Bernardo do Campo: UESP, 2011.

Sidiney Peterson

<http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>

Doutorando do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - na Área de Concentração de Arte e Educação; Linha de Pesquisa de Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural; Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP - na Linha de Ensino de Aprendizagem da Arte (2014); Graduado em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) em 2010.