

ENTRE SONS, IMAGENS E MOVIMENTOS

Sobre o PIBID ARTES/UFPEL



Isabel Bonat Hirsch
Cláudia Mariza Mattos Brandão
Daniela Llopart Castro
(Organizadoras)



Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Presidente da República: Dilma Rousseff
Ministro da Educação: Aloizio Mercadante
Diretora da DEB: Carmen Moreira de Castro Neves
Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério: Hélder Eterno da Silveira

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID III - GEOARTES

Reitor da UFPEL: Mauro Augusto Burkert Del Pino
Pró-Reitora de Graduação: Fabiane Tejada da Silveira
Diretora do DPEE: Rita de Cássia Tavares Medeiros

Coordenadores Institucionais: Prof. Verno Kruger; Profª. Sônia Maria Schio
Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais: Profª. Taís Ferreira
Coordenadora área de Artes Visuais: Profª. Cláudia Mariza Mattos Brandão
Coordenadora área de Música: Profª. Isabel Bonat Hirsch
Coordenadora área de Dança: Profª. Daniela Llopart Castro; Profª. Mônica Corrêa Borba
Coordenadora área de Geografia: Profª. Liz Cristiane Dias; Profª. Rosa Elane A. Lucas (in memoriam)

Projeto gráfico e impressão: Observatório Gráfico

Foto da capa: Cláudia Brandão *Plaza de las Naciones Unidas* (Praça das Nações Unidas) Localização: avenida Figueroa Alcorta e Áustria, Recoleta, Buenos Aires, Argentina.

Arte da capa: Daniel Ferreira

Nesta praça há uma bela flor metálica situada sobre um espelho d'água que recebeu o nome de "floralis generica". O seu construtor foi o arquiteto argentino Eduardo Catalano. A flor possui um curioso sistema elétrico que abre e fecha automaticamente as pétalas dependendo da hora do dia e da condição do tempo.

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

I61

Entre sons, imagens e movimnetos: sobre o PIBID ARTES UFPEL / Isabel Bonat Hirsch et al., Organizadora. – Pelotas: UFPEL, 2014.

88 p. il.

1. Interdisciplinaridade. 2. Docência. 3. Metodologia de Ensino. I. Brandão, Cláudia Mariza Mattos. II. Hirsch, Isabel Bonat. III. Castro, Daniela Llopart. IV. Dias, Liz Cristiane. V. Título.

CDU: 37.02

CDD: 370

SUMÁRIO

PARTE I: Das ideias e conceitos

COMO CONSTRUIR CONHECIMENTOS COM O OUTRO? UMA EXPERIÊNCIA GEOARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 7
Taís Ferreira

REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PIBID NAS AÇÕES DA ÁREA DE MÚSICA NAS ESCOLAS, 16
Felipe da Silva Martins; Isabel Bonat Hirsch

A FOTOGRAFIA E SUAS ILUMINAÇÕES NA EDUCAÇÃO, 23
Daniela Pereira dos Santos; Cláudia Mariza Mattos Brandão; Raquel Mendes

AVALIAÇÃO EM DANÇA: UM OLHAR CRÍTICO E SENSÍVEL, 37
Luciana Rassweiler; Daniela Castro; Alex Almeida; Juliana Coelho; Flávia Nascimento

PARTE II: Das práticas e seus resultados

PIBID/UFPEL: CONTEXTUALIZANDO A MÚSICA, 47
NOS ESPAÇOS ESCOLARES
Isabel Bonat Hirsch

ARTE POSTAL: METODOLOGIA DE ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE, 63
Priscila Barthel Monteiro; Mirella Silva de Oliveira; Cláudia Mariza Mattos Brandão.

(RE)SIGNIFICANDO IDEIAS EM IMAGENS/POSTAIS, 73
Bianca Ziegler de Souza; Queli Rios; Mahuá Alonso da Silva; Thaís Machado do Amaral; Daiane Rosenhein; Janice do Amaral; Cláudia Mariza Mattos Brandão.

PARTE I:
DAS IDEIAS E CONCEITOS

COMO CONSTRUIR CONHECIMENTOS COM O OUTRO? UMA EXPERIÊNCIA GEOARTÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

TAÍS FERREIRA²

Do que e de que lugar eu falo

A Universidade Federal de Pelotas, localizada no sul do país, possui em atividade um grupo que agrega professores universitários, licenciandos e professores da rede estadual de ensino de quatro áreas do conhecimento: artes visuais, dança, geografia e música. Este grupo tem por objetivo construir um trabalho interdisciplinar de formação docente, ou seja, formar polifônica e dialogicamente alunos destas quatro licenciaturas e contribuir com ações pedagógicas sensíveis no contexto de quatro escolas públicas participantes do projeto.

Assim, na constituição identitária deste grupo, que denominamos GeoArtes, há movimento, há deslocamentos. Há um mover-se pleno de sentidos, na busca incessante de significar espaços, imagens e sons, de criar lugares e nestes lugares a arte. Há trânsito entre disciplinas, entre campos do saber, entre diferentes línguas. Há corpos de alunos, de professores e de futuros professores, deslocando pequenas certezas e saberes disciplinares, mobilizando a construção de um conhecimento empírico, ancorado em teorias e investigando metodologias, tornando a todos que compomos este grupo, um novo corpo, em um novo lugar, com nova imagem e nova sonoridade. Isto remete à brincadeira/parlenda infantil: “Nóóóós quatro, eu por cima, tu por baixo...”, que traz em si dança, música, visualidade, cultura regional e corpos em trânsito.

¹ Este texto foi apresentado inicialmente no XXII CONFAEB, realizado em São Paulo em novembro de 2012.

² Professora de teatro, pesquisadora e atriz. Bacharel em Artes Cênicas e Mestre em Educação na UFRGS. Foi professora de teatro em diversos projetos sociais e nas IES UFRGS, UCS e UFSM. Professora do curso de licenciatura em teatro da UFPel, foi coordenadora da área de teatro e coordenadora de gestão de assuntos educacionais do PIBID/CAPES/UFPel. Doutoranda em andamento na Universidade Federal da Bahia e Universidade de Bolonha (co-tutela).

Este texto visa a reflexão acerca das experiências que foram construídas por este grupo interdisciplinar, no período de 2011 a 2013 nos campos das artes, da geografia e da educação, no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFPEL/GeoArtes).

É importante demarcar o lugar de onde falo: fui coordenadora de gestão de assuntos educacionais do PIBID 3 da UFPel, que agregava dois grupos: Ciências e Matemática e GeoArtes. Eu coordenei diretamente o grupo GeoArtes por um ano e também fui coordenadora de área, por quase dois anos, do PIBID Teatro, que estava então atrelado a um terceiro grupo interdisciplinar de pibidianos em atuação na UFPel chamado PIBID Humanidades. Assim sendo, dediquei-me por mais de três anos aos trabalhos com o PIBID no âmbito da Universidade Federal de Pelotas, relacionando-me com colegas professores e alunos de diversos cursos de licenciatura.

Penso que esta rica experiência formativa de professores da educação básica tenha sido de extrema valia à minha formação como professora universitária, atuando na mediação de conflitos, de interesses, de objetivos e de práticas propostas no projeto. Concluo, desta feita, que este tempo, no qual acompanhei o PIBID UFPel nascer, construir-se, tomar forma e gerar frutos, autoriza-me a refletir sobre estes processos e, outrossim, questionar alguns rumos tomados em sua condução e em sua execução.

Das relações de poder

São complexas as relações humanas. São sujeitos humanos, cada qual com seus desejos e suas ambições, que constituem o campo da educação. Complexas são as relações interinstitucionais, como aquelas a que se propõe o programa de bolsas de iniciação à docência da CAPES (PIBID), entre universidade e escola. As relações de poder atravessam a constituição deste programa, que possui uma rígida hierarquia de cargos, que atribui funções bastante específicas a cada um deles. É neste contexto de imbricadas relações de (micro)poder(es) que vemos surgir o PIBID nas universidades brasileiras.

Há que se salientar que a maior parte das universidades, ainda que o projeto pretenda-se institucional, mantém as áreas, ou seja, cada uma das licenciaturas envolvidas, trabalhando individual e isoladamente em seus subprojetos. A opção da UFPel, como grupo institucional, foi,

desde o princípio do programa nesta IFES em 2009, pelo trabalho interdisciplinar. Podemos hoje, com algum distanciamento daquele projeto inicial, problematizar esta escolha, suas implicações metodológicas, conceituais e sua produtividade.

Pode-se dizer que a construção das relações interdisciplinares entre diferentes cursos de licenciatura, de diversos campos do conhecimento não se deu, em momento algum, de forma direta e simples, de modo pacífico e harmônico. Muitas dúvidas, receios, discussões calorosas e falta de compreensão atravessaram nossas relações.

A construção de um vocabulário comum, que permitisse que os saberes de cada área do conhecimento se tornassem significativos aos integrantes dos grupos de outras áreas foi constantemente perseguida, através de seminários coletivos, apresentação de estudos dos PCNs e de referenciais curriculares de cada uma das áreas às demais e de trabalho coletivo no âmbito das escolas parceiras do projeto. Entretanto, a comunicação nunca acontece sem ruídos, os trajetos escolhidos nunca são trilhados sem percalços e encontramos muitas dificuldades na construção de projetos interdisciplinares. No entanto, estes aconteceram e efetivaram-se no âmbito das escolas, e seus resultados e processos podem ser conhecidos no livro “Interdisciplinaridade no PIBID GeoArtes UFPel – práticas e reflexões” (BRANDÃO, HIRSCH, CASTRO, DIAS, 2014).

Pergunto-me: qual seria o principal fator responsável pelas dificuldades enfrentadas pelos grupos? A falta de interesses ou temáticas comuns às áreas? Creio que não. As diferenças entre conteúdos e metodologias de cada campo do conhecimento? Será que a “língua da matemática” não poderia dialogar com a “língua da história”? Falamos, dentro do campo da educação e da formação de professores, línguas tão diversas? Possuímos nossa pequena Babel? Eu diria que sim: há diversas formas de se compreender, projetar e colocar em ação a formação de professores. Cada área do conhecimento, por suas especificidades históricas e socio-culturais, além de metodológicas e conceituais, percebe este espaço de uma forma diversa.

Exemplifico: se as ciências sociais e a filosofia anseiam por construir metodologias de ensino viáveis ao mundo contemporâneo e às crianças e jovens de hoje, as artes brigam por espaço nas grades curriculares e reconhecimento, a matemática empenha-se na construção de novos modos de “alfabetizar matematicamente” e a pedagogia em propiciar às crianças modos lúdicos e efetivos de letramento, para além da alfabetiza-

ção; entre tantos outros exemplos que poderia citar aqui. Há demandas e objetivos muito diversos em cada uma das licenciaturas presentes na universidade e levá-los em consideração talvez seja o princípio de um trabalho interdisciplinar saudável e produtivo.

Questiono-me, entre outras coisas, se as relações de poder que empreendemos no PIBID da UFPel possibilitaram a percepção mútua destas especificidades e demandas. Tivemos abertura (pedagógica, laboral e afetiva) suficiente para construirmos na diferença, para compreendermos que esta alteridade poderia propiciar intensos debates e discussões, problematizando não só as disciplinas separadamente, mas questões relativas à educação de forma mais global?

Não teríamos, neste tempo, nos atrelado em demasia a nossos pequenos poderes, àquilo que nos colocava no lugar de conforto de quem agiria a partir do conhecido? Não nos faltaram anseios pelo desconhecido? Não nos sobrou vontade de impor as nossas necessidades (cada qual a sua) a grupos tão múltiplos e tão diversos? Não carecemos olhar o outro, como outro e sem o desejo de torná-lo o mesmo, aprendendo através e na alteridade?

Sigo agora, após esta contextualização geral dos modos de atuação do PIBID UFPel, tratando mais especificamente das relações construídas no grupo GeoArtes, de como estes sujeitos, com seus corpos, olhares, sentires, saberes e conteúdos, se constituíram em determinado tempo-espaço.

Da produção de sujeitos

No grupo interdisciplinar denominado GeoArtes, pudemos perceber, desde o início, que as diferentes “línguas” faladas pelos interlocutores deveriam chegar a algum vocabulário comum que possibilitasse a construção de uma relação dialógica. Assim, se nos construímos na linguagem e através dela, se os discursos acerca de um objeto ou de um sujeito, para muito além de comentar e narrar o construído, podemos pensar neste espaço de formação de professores como um espaço de formação de sujeitos e de suas identidades docentes, acima de tudo.

Não só as línguas, como os instrumentos de linguagem, são diferentes: se a língua da geografia baseia-se no espaço e nos lugares, e manifesta-se através de mapas e coordenadas, há cartografias também na relação espaço-corpo produzida pela dança através de sua língua si-

nestésica, bem como há a visualidade que atravessa a geografia e a dança como imperativo de fala, interlocução e leitura nas artes visuais. De sons, ruídos, ritmos e timbres constrói-se a língua da música, talvez a mais presente de todas em nossos cotidianos e a que menos dominamos, nós os leigos, como linguagem.

As formas de escrita, bem como as de leitura, também diferem entre si: a dança escreve os movimentos do corpo no tempo e espaço através da coreologia; a geografia inscreve coordenadas, relevos, densidades, espaços, lugares e populações em cartografias diversas, escritas e lidas por diferentes legendas e escalas; as artes visuais dão a ler (escrevem, portanto) formas, cores, texturas, luz e sombra, em planos, tridimensionais, analógicos ou digitais suportes, com incrível variabilidade de materiais; a música possui língua e escrita próprias, demandando alfabetização específica para sua plena leitura: claves de sol, colcheias e semicolcheias, entre tantos outros elementos que podem escrever as sonoridades do mundo e da música.

Destarte, o primeiro desafio estava posto: como conversar, dialogar, debater e discutir se desconhecemos a língua do outro? Como construir conhecimentos com o outro se desconheço tanto seus saberes (conteúdos e modos de colocá-los em ação) como sua língua (modos de fabricar e socializar estes conteúdos)?

Não podemos afirmar que o trabalho interdisciplinar vá formar “professores melhores”, ou “professores bem preparados”, ou mesmo “profissionais da educação mais éticos, justos e compromissados”. Mas podemos, sim, perceber que a interdisciplinaridade provocará o trânsito de diferentes saberes (e línguas) na constituição de novos corpos-sujeitos. A co-presença de diferentes discursos e corpos com marcas tão distintas em um mesmo espaço-tempo, aquele dos encontros do grupo interdisciplinar, poderá potencializar deslocamentos na constituição destes professores, tanto os já em exercício (supervisores das escolas e professores universitários) como aqueles em formação inicial (bolsistas alunos das licenciaturas).

Gostaria de citar aqui uma reflexão realizada por mim em outro artigo acerca do PIBID como lugar privilegiado de (trans)formação de identidades e subjetividades docentes:

Parece-me que o grande mérito alcançado pelas ações e pelos anseios interdisciplinares do PIBID UFPel tem sido o descentramento provocado

nos sujeitos participantes destas experiências. Deslocamento das certezas miúdas que nos fornecem os conhecimentos específicos de nossas áreas (sem nunca deixar de levar em conta que estes existem e são necessários) e a possibilidade da abertura de construir-se na diferença, no outro, com o outro, através do outro (FERREIRA, 2012, p. 114).

Partindo do desafio de conhecer a “língua do outro” se impuseram mais desafios, tais como a questão dos conteúdos, noções, saberes, habilidades e competências a serem desenvolvidos por cada uma das disciplinas e pelo grupo interdisciplinar, em um projeto interdisciplinar na e a partir da escola.

Da (des)construção dos saberes disciplinares

(...) tornamo-nos interdisciplinares? Somos interdisciplinares? Comumente ouvimos que, para resolver problemas cotidianos, temos que colocar em ação conhecimentos, habilidades e saberes oriundos dos mais diversos campos do conhecimento, ou seja, sob esta perspectiva, “seríamos naturalmente interdisciplinares”. Sim, esse é um fato: devemos articular conhecimentos diversos para resolver problemas cotidianos, práticos e imediatos. Mas a forma de valorizarmos e significarmos estes saberes que pertencem (a princípio) a campos exógenos àqueles com os quais estamos acostumados a operar, ao qual pertencemos ou nos sentimos à vontade, com os quais temos um vocabulário comum, geralmente afasta-nos da interdisciplinaridade, pois não nos permite viver a diferença reconhecendo o outro e os traços do outro em minha constituição identitária. O que acontece, ordinariamente, é que fazemos uma apropriação imediata e não reflexiva, ignorando a presença do outro (ou seja, dos conhecimentos, competências e habilidades que seriam próprios de outros campos do saber) em nossa vida, construindo um *ethos* relativamente fechado, pois que não leva em conta este diálogo com o outro e estas diversas vezes que ecoam nos contextos nos quais nos encontramos (FERREIRA, 2012, p. 113).

A reflexão acima foi realizada em uma mesa sobre formação docente em artes e o PIBID, ocorrida em um evento na própria UFPel. Naquela ocasião, o grupo GeoArtes estava começando seus trabalhos, enquanto o grupo Humanidades, o qual também acompanhei de perto, encaminhava-se para o encerramento das suas ações nas escolas. Creio que no âmbito do grupo GeoArtes também caibam as ponderações expostas.

Em diversos encontros coletivos, alunos dos quatro grupos disciplinares apresentaram, em um primeiro momento, os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de suas respectivas áreas de conhecimento e apontamentos sobre como iniciar um trabalho com os outros grupos. Parece-me importante lembrar que, naquele momento, além dos textos escritos dos próprios PCNs e de questões levantadas pelos grupos a partir deles, cada licenciatura propôs aos demais uma pequena iniciação em sua “língua”, através do manejo e apresentação de artefatos culturais concretos.

A área de artes visuais trouxe exemplos de sua linguagem e de seus conteúdos (lembrando que estes são sempre indissociáveis e que tratá-los de forma separada é tão somente um recurso retórico) através da apresentação de obras de videoarte expostas na Bienal de Artes do Mercosul (Porto Alegre/RS, 2011), que os alunos haviam acabado de visitar acompanhados pela coordenadora. Questões relativas à visualidade, à cultura visual e sua presença na contemporaneidade (e nas escolas) foram levantadas a partir destas apresentações.

Já o grupo da música propôs aos colegas a realização coletiva de um exercício/jogo de ritmo, proposto pela metodologia de ensino de música denominada “O passo”, que os alunos e professores haviam tido a oportunidade de experimentar e aprender em oficina com o educador musical Lucas Ciavatta promovida pelo Prodocência/ CAPES/ UFPel há poucos meses. Assim, os elementos da linguagem musical começam a ser dessacralizados e apresentados ao grande grupo como algo acessível e possível.

Os alunos da geografia propuseram uma dinâmica de grupo, através de desenhos feitos por cada integrante do grande grupo, em que noções de geografia como lugar, espaço, cultura(s), mapas, legendas e outros conteúdos (e formas) foram trabalhados de maneira lúdica e empírica, fazendo com que os colegas compreendessem através da experiência o quanto a geografia faz parte de nossos cotidianos, o quanto ela é movimento e simbolismo, para muito além dos mapas escolares e gráficos duros e estáticos com os quais a associamos comumente.

A dança apresentou aos colegas um “experimento” gravado em vídeo em que os próprios pibidianos da dança encenavam “uma aula de dança na escola”. Estereótipos da dança como atividade de sessões cívicas e datas comemorativas, a dança como simples ferramenta de outras disciplinas, a dança como algo feminino e destinado àqueles que têm o “dom ou o talento”, a reprodução pelas crianças de coreografias prontas

impostas pela professora, o despreparo docente para o trabalho com esta linguagem, tão nova e tão escassa ainda nos ambientes escolares e currículos, foram alguns dos pontos levantados no debate que aconteceu com o grande grupo após o vídeo apresentado.

Descrevo estes exemplos para demonstrar como, paulatinamente, o reconhecimento dos saberes do outro vão tornando-se significativos, bem como cruzamentos, pontos de tangência e de intersecção entre conteúdos e competências necessários a cada área foram sendo descobertos pelos grupos. Começamos, portanto, a criar um vocabulário comum, a entender-nos em nossas diferentes línguas e a olhar de modo curioso para os saberes do outro.

Após este período inicial de reconhecimento, os alunos foram divididos em quatro grupos interdisciplinares, um por escola, compostos por bolsistas de cada uma das áreas. No primeiro semestre de 2012, os grupos interdisciplinares trabalharam na construção de projetos interdisciplinares, que contemplassem não só as áreas de conhecimento, como os anseios e necessidades das escolas e de seus sujeitos. No segundo semestre os projetos foram colocados em “ação”. No entanto, este assunto já foi explorado em outra publicação, como já citamos anteriormente.

Do trânsito desejado

Pretendi, nesta breve exposição, dar a conhecer o princípio destas relações interdisciplinares construída neste grupo pibidiano. Foi um longo e complexo processo, tentando construir significados e sentidos a partir de nossas presenças concretas, de nossos signos reais e do capital simbólico ao qual estamos atrelados. Aos poucos, percebe-se que há deslocamentos, que os corpos que dançam estão imersos em sons e em espaços, provocando visualidades. Que as imagens que vemos, trazem em si movimento e cartografias. Que os sons que escutamos são atravessados pelos ritmos corporais e pelos ecos de diferentes lugares. Vemos, paulatinamente, sujeitos que se deixam atravessar pela língua e pelos saberes do outro.

Artes visuais, dança, geografia e música em ação. Imagens, corpos, lugares e sons em trânsito. Sujeitos em trânsito. Mas friso: é lento e doloroso o processo de descentrar-se. Sigamos, portanto, em busca do trânsito, se ainda não alcançado, desejado. E partamos do desejo como mote para o devir.

Referências bibliográficas

FERREIRA, Taís. Iniciação à docência: é possível nos tornarmos sujeitos interdisciplinares? In.:

SILVA, U. R. da e MEIRA, M. R. (orgs.). *Ensinar e pesquisar: a reversibilidade da formação docente*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2012. p. 105-115

_____. (org.). *Identidades no contexto escolar*. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013.

BRANDÃO, HIRSCH, CASTRO, DIAS (orgs.). *Interdisciplinaridade no PIBID GeoArtes UFPel – práticas e reflexões*. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2014.

SCHIO, Sônia Maria. PIBID UFPel: aspectos básicos e elaboração de um projeto interdisciplinar na escola. In.: SILVA, U. R. da e MEIRA, M. R. (orgs.). *Ensinar e pesquisar: a reversibilidade da formação docente*. Pelotas: Editora e Gráfica UFPel, 2012. p. 117-124.

REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO PIBID NAS AÇÕES DA ÁREA DE MÚSICA NAS ESCOLAS

FELIPE DA SILVA MARTINS
ISABEL BONAT HIRSCH

O PIBID-Música UFPel

Compreender o ensino de música na educação básica brasileira nos direciona a uma realidade um tanto complexa. Refletir sobre educação, por si só já é uma tarefa árdua e, quando adentramos nas discussões que inter-relacionam Música e Educação, permeamos então, caminhos que tangenciam a Arte, a Cultura, o Ensino-Aprendizagem.

A educação musical na escola se mescla entre as relações interpessoais que acontecem no cotidiano escolar e as disciplinas tradicionais. Dentre tanto, nossa problemática começa surgir quando percebemos que o ensino de música na escola, na concepção da grande maioria dos atores do espaço escolar, ancora-se somente em uma das polaridades do 'lugar escola'. Sendo assim a educação musical, dia-a-dia, busca justificar o 'fazer-se presente' no ensino regular, sendo qualificadora tanto nas relações interpessoais, quanto como uma área do conhecimento.

Neste texto buscaremos refletir sobre algumas ações do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas pelo curso de Música Modalidade Licenciatura, a fim de colaborarmos com a bibliografia da área, apresentando algumas alternativas que tal grupo utilizou com o objetivo de qualificar a formação dos futuros educadores musicais. Corroborando com Torres (2011), é importante o papel do professor pesquisador em música

não só no sentido de incentivar e investigar seus alunos, mas também de socializar seus trabalhos desenvolvidos a partir de práticas pedagógicas em sala de aula e, desta maneira, tornar suas práticas cotidianas em temas de pesquisa (TORRES, 2001, p. 35).

Elucidar algumas práticas e as reflexões advindas das ações do PIBID-Música/UFPel, configura-se como uma alternativa qualificadora dentre os pibidianos, por direcionar o foco ante às suas próprias práticas e a área. A seguir abordaremos sobre um dos conceitos norteadores de todo o trabalho do PIBID-Música/UFPel, a Interdisciplinaridade e seus desdobramentos, em uma das escolas atendidas pelo Programa.

A Interdisciplinaridade: seus lugares e entre-lugares.

Qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vistas à compreensão de um objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma re-organização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuamente de cooperação dos professores envolvidos (POMBO, 1993, p. 13).

Compreender atentamente a reflexão de Pombo, aproxima-nos da possibilidade de um trabalho qualificador na sala de aula atualmente.

A interdisciplinaridade é considerada como uma possível alternativa para um projeto de modificação na educação mais próximo da realidade escolar e assim, conseqüentemente, gerando um ponto de vista que permite uma reflexão mais aprofundada, assumindo, de acordo com Fazenda, Varella e Almeida (2013), um papel de grande importância.

Além do desenvolvimento de novos saberes, ela [A Interdisciplinaridade] favorece novas formas de aproximação à realidade social e novas leituras das dimensões sócio culturais das comunidades humanas, motivo pelo qual a nova legislação brasileira outorga à Interdisciplinaridade um lugar destacado. (FAZENDA; VARELLA; ALMEIDA, 2013 p. 850)

As ações do PIBID-Música/UFPel sempre estiveram calcadas nos marcos da interdisciplinaridade, colocando assim os futuros educadores em contato com proposições que os levassem a compreender o cotidiano escolar já com a perspectiva interdisciplinar.

O projeto do PIBID-Música/UFPel se dividiu em dois grandes eixos, o primeiro com um trabalho com membros do Programa na UFPel ligados a outros cursos como Licenciatura em Geografia, Dança e Arte Visuais, que visava diretamente a construção de um projeto interdisciplinar, onde os pibidianos vivenciassem todos os processos desde a dis-

cussão teórica do conceito Interdisciplinaridade, a averiguação de uma demanda da escola a ser atendida, até de fato a execução do projeto, onde percebe-se uma aproximação direta com a compreensão de Pombo(1993) e Fazenda, Varella e Almeida (2013).

O segundo eixo do projeto se ancorava às ações ligadas mais diretamente a área da educação musical, entretanto a interdisciplinaridade não era colocada de lado, pois em todas as escolas onde o PIBID-Música/UFPel atuou não havia professores especializados em Música, colocando os futuros educadores sempre em contato com os pedagogos responsáveis pelas turmas atendidas, criando assim, outros tensionamentos qualificadores para a formação dos futuros educadores musicais.

Ao pensarmos então a interdisciplinaridade e realidade escolar, ante a uma reflexão mais profunda da educação musical, se faz imprescindível a compreensão dos sujeitos que se envolvem neste contexto. Educadores, alunos, gestores, funcionários, pais e até mesmo a vizinhança da escola são fatores que devem ser levados em consideração quando nos propomos a refletir os processos na educação como um todo.

Percebemos a escola como um espaço cosmopolita, que congrega sujeitos de muitos “mundos”, que tornam-se pares em algumas situações, e díspares em outras, assim como lhes convém. E não restringimos estes mundos somente aos alunos, mas buscamos um diálogo que compreenda toda a comunidade escolar, pois professores, funcionários, pais e toda comunidade onde a escola está inserida pode influenciar diretamente no processo ensino-aprendizagem que ocorre neste local.

Uma das escolas atendidas pelo PIBID/Música situa-se em uma região da cidade Pelotas cercada por grandes casas, e famílias com um elevado padrão de vida em relação a grande maioria da população da cidade, entretanto esta escola atende alunos que moram em regiões mais afastadas, em bairros periféricos que vivenciam cotidianamente outra realidade ante a dos vizinhos de sua escola.

Como singularizar uma “Comunidade Escolar”, que é formada por sujeitos tão diferentes? Como a educação musical, enquanto música, produto cultural que perpassa a sociedade como um todo se coloca neste contexto? Estas foram algumas das questões vivenciadas pelos pibidianos que fizeram parte desta escola.

Neste espaço de diversas modificações e com uma demanda urgente de novos saberes a educação musical pode contribuir para a ex-

pansão da experiência artística e cultural dos alunos, entretanto para tal objetivo, de acordo com Penna (2005), ao educador

[...] cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão (PENNA, 2005, p.12).

As palavras de Penna corroboram diretamente para as reflexões de Fazenda (2013, p. 851) que discorre sob a necessidade de um profissional ativo “em constante transformação e que gere em si e com quem convive novas posturas, novos procedimentos, novas concepções”. Compreendendo que todo o processo desenvolvido no espaço escolar infere não somente nos sujeitos ligados diretamente, uma postura ativa do educador musical, pode proporcionar laços como toda a comunidade escolar, ante ao material concreto da aula de música: a Música.

Dentre tantas reflexões, não podemos ignorar que o papel do Educador Musical, comprometido com estes balizadores, deve ser o de desmistificar a necessidade de uma hegemonia cultural, muitas vezes fato esperado pela escola, pois de acordo com Bhabha (1998),

A diversidade cultural é também a representação de uma retórica radical de separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica, de uma identidade coletiva única (BHABHA, 1998, p. 63).

Assim, aproximando o ensino do contexto do aluno, não somente como uma mera metodologia de aceitação dos alunos, mas como uma oportunidade de validade, outros conhecimentos que possam permear a vida destes indivíduos desde seu nascimento, não ignorando assim sua formação enquanto ser humano, colocam o saber da escola sob a perspectiva de um saber real.

Nesta direção o PIBID-Música/UFPel, buscou por meio de diagnósticos levantar dados sobre as escolas que atuaram, não a fim de simplesmente elucidar os problemas da escola, mas sim na perspectiva de reconhecer a escola, como um cosmo todo. Deste modo, procurou criar alternativas, não para a modificação do lugar escola, mas sim para a criação de um outro lugar, um entre-lugar onde as ações do PIBID-Música/

UFPel se concretizassem ante àquela comunidade escolar em questão. Corroborando com Bhabha (1998),

Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria sociedade (BHABHA, 1998, p 20).

Assim as ações do PIBID-Música/UFPel, levam os pibidianos e toda a comunidade escolar atendida a outras proposições de refletir sobre a sociedade em que vivemos, ampliando o papel da educação musical na escola e do PIBID na formação dos futuros educadores.

A Formação dos futuros educadores

Pensar a qualificação dos futuros educadores, é também pensar novas práticas nas escolas, e permitir o contato com estas práticas desde o início da formação docente.

O PIBID-Música/UFPel corrobora com esta perspectiva quando já nos primeiros semestres do curso de licenciatura onde permite que seus bolsistas adentrem o espaço escolar e reflitam sobre a interdisciplinaridade, a diversidade cultural existente no espaço escolar, o papel da educação musical segunda a literatura oficial, dentre outras bibliografias que oferecem aos bolsistas um arcabouço teórico amplo que fundamenta as futuras práticas nestas escolas.

Em uma das escolas atendidas pelo programa durante essa edição do PIBID, buscou-se por meio de apresentações, a formação de público ouvinte, com o objetivo de proporcionar que a comunidade escolar conheça a estrutura de uma performance e que compreenda a linguagem musical, além de proporcionar a apresentação de diversificados estilos musicais, e a oportunidade de conhecer alguns artistas da região de Pelotas, fomentando e valorizando a produção cultural da zona sul do estado.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Arte para o ensino fundamental (1997) atividades como essa

envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais[...] (BRASIL, 1997, p 54.)

Assim, os pibidianos vivenciavam na prática questões como a real compreensão da diversidade cultural, no que tange a música, ou mesmo outras possibilidades de proporcionar a apreciação musical de uma maneira mais interativa, sendo estas outras formas de compreender a educação musical no espaço escolar.

Ao refletir sobre a interdisciplinaridade, as inter-relações entre vários saberes, os pibidianos também se colocaram na direção de interseccionar os saberes a ações dentro da própria área da música, pois concomitantemente com o projeto de formação de público ouvinte, este grupo desenvolvia um coro infantil, utilizando-se de parte do repertório dos grupos que se apresentavam em outro projeto.

Todas estas ações se articulando nos primeiros semestres do curso de licenciatura em música, permitem aos alunos que participaram delas um *métier* de ações e reflexões sobre o papel do educador musical na escola, hoje em dia de maneira muito diferenciada.

Os pibidianos têm a oportunidade de compreender a sala de aula para além da teoria, e assim as experiências com estágios e outras disciplinas práticas da grade curricular do curso de licenciatura em Música se tornam um tanto mais tranquilas, e as ações advindas delas são, na formação deste futuro educador, muito mais qualificadoras.

Referências

- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; VARELLA, Ana Maria Ramos Sanchez; DE OLIVEIRA ALMEIDA, Telma Teixeira. INTERDISCIPLINARIDADE: TEMPO, ESPAÇOS, PROPOSIÇÕES. *Revista Científica e-curriculum*. ISSN 1809-3876, v. 11, n. 3, p. 847-862, 2014.
- PENNA, Maura. Poéticas Musicais e práticas Sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 13, setembro 2005 . p. 7 a 16, 2005.
- TORRES, M. C. A. Contribuições dos cursos de licenciatura em Música para a formação de pesquisadores: algumas ideias. *Revista da Fundarte*, v. 22, p. 34-37, 2011

A FOTOGRAFIA E SUAS ILUMINAÇÕES NA EDUCAÇÃO

**DANIELA PEREIRA DOS SANTOS
CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO
RAQUEL MENDES**

Chegamos ao século XXI com o fortalecimento dos estudos na área da Cultura Visual e suas tecnologias como tema central para os processos pedagógicos. Através desse enfoque é possível aproximar professores e estudantes das imagens que povoam o cotidiano sem critérios de gosto, estudando a capacidade das culturas de produzi-las, tanto no passado como no presente, colocando em questão exatamente o papel das imagens e a finalidade/objetivo de suas produções. Esse fato determina a necessidade de se preparar os escolares para o entendimento dos códigos da nova visualidade que permeia o nosso cotidiano. Tal iniciativa dinamiza os processos educativos que viabilizam uma leitura visual do mundo através de práticas incorporadas ao nosso cotidiano, assim como a Fotografia.

A capacidade de produzir e difundir imagens se transformou num dos eixos centrais do funcionamento das sociedades contemporâneas, sendo que o papel fundamental da Fotografia nesse contexto é inegável. Basta para isso refletirmos sobre o crescente uso de seus aparatos técnicos entre os jovens, independente de classe social. Portanto, a educação na atualidade demanda que os estudantes saibam lidar com essa realidade, posicionando-se como mediadores frente às imagens assimiladas, que formam e informam os indivíduos. Discutir a fotografia como recurso e meio para uma educação mais crítica é objetivo desta proposta, no entendimento de que ela possibilita a aproximação do Outro ao nosso próprio olhar e a produção de provocações e reflexões. Além disso, ela estimula a educação do olhar e contribui para aproximar o olhar dos cidadãos da cidade representada, numa interação que se dá através da comunicação em suas múltiplas possibilidades, além de oportunizar momentos de fruição de arte, gerando espaços diferenciados de produção de conhecimento de forma interdisciplinar.

Acreditamos que para a aprendizagem em artes é fundamental o entendimento dos modos de criação, e de como vemos as formas da natureza e conhecemos os aspectos que concorrem para a compreensão

das intrínsecas relações da vida em sociedade. E isso expõe a consciência acerca da complexidade de um cotidiano cada vez mais visual.

Neste contexto, o pensamento de Gaston Bachelard (1989), na defesa de uma iluminação diferenciada da maquínica, é iluminador:

A lâmpada elétrica não nos dará nunca as fantasias dessa lâmpada viva que, com óleo, fazia luz. Entramos na era da luz administrada. Nosso único papel é o de ligar um interruptor. Somos apenas o sujeito mecânico de um gesto mecânico. Não podemos mais aproveitar deste ato para nos construirmos, com orgulho legítimo, em sujeitos do verbo acender (BACHELARD, 1989, p. 92).

Buscando burlar uma educação administrada, apostamos em processos que retomam as antigas práticas, menos automáticas e mais exploratórias dos recursos e materiais. E essa foi a marca que balizou as atividades propostas no âmbito do PIBID 3/UFPEL pelo subprojeto das Artes Visuais, que têm como pano de fundo a Cultura Visual, enfocando particularmente a Fotografia, suas práticas e seus saberes, visto que ela é um exemplo potente das modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos no imaginário social.

Neste capítulo apresentamos através do projeto “Cotidiano em Foco”, seus meandros teóricos e práticos, algumas das ideias norteadoras do PIBID 3/Artes Visuais. Isso, para promover a discussão acerca da formação de sujeitos imaginativos, aptos a atitudes criativas de desconstrução do mundo ao redor, assim como propõe Bachelard. Ele consiste num conjunto de atividades teóricas e práticas versando sobre a Fotografia no contexto da Cultura Visual contemporânea, proposto para estudantes da Educação Básica de três escolas participantes do PIBID 3/UFPEL: Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz e Escola Estadual de 1º Grau Santa Rita. Para a sua realização, além do grupo de pibidianos das Artes Visuais e dos escolares envolvidos, contamos com a colaboração das escolas, que nos cederam o espaço para o seu desenvolvimento, juntamente com os professores, que trabalharam em conjunto com o grupo.

Para falarmos sobre o “Cotidiano em Foco” cabe destacar inicialmente a definição da palavra “foco” que consideramos:

FOCO (sm): ponto de convergência ou divergência do raio de luz, a direção que se segue.

O vocábulo, portanto, traz consigo a ideia do focar, direcionar percepções ao cotidiano dos sujeitos nele envolvidos, o nosso maior objetivo.

E não há como falar de um projeto que apresenta “cotidiano” em seu nome sem explicar melhor sobre a realidade encontrada no ambiente escolar, discutindo o ensino da arte tradicional frente às propostas contemporâneas.

Neste texto priorizamos a problematização nas ações desenvolvidas no I.E.E. Assis Brasil, escola onde foram realizadas as atividades discutidas a seguir.

Sobre o lugar e suas particularidades

O Instituto de Educação Assis Brasil se localiza na região central da cidade de Pelotas (RS), com fácil acesso, num bairro de classe média alta (e é de conhecimento público que o número de assaltos a pedestres e a veículos nos arredores é grande). O número total de alunos gira em torno de dois mil, divididos nos três turnos. Os turnos do curso normal, no qual atuamos, acontecem nas manhãs e tardes, sendo esse um curso profissionalizante, destinado à formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao envolvimento da comunidade, são comemoradas na escola algumas datas festivas através de mostra de talentos, festivais, reunião de entrega de boletins e a Semana da Educação. Os pais dos alunos vão com frequência à escola, para uma maior integração à vida escolar dos filhos. A direção fica responsável por todos os setores, e mostra sinais de sobrecarga de tarefas, frente ao tamanho da escola.

A disciplina de Artes tem uma carga horária para os primeiros anos do Ensino Médio do Normal de duas horas aula semanais, de 50 min. cada. Para as turmas do ensino médio regular a carga é de uma hora aula semanal, o que sabemos não ser o suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos de qualquer área, pois encontramos aqui uma quebra muito grande no tempo de encontro entre professor e aluno, e o próprio conteúdo proposto.

Entretanto, sabemos também que a aula não se resume apenas no tempo em que temos dentro da sala. A prática docente requer uma

reflexão constante sobre conteúdos, procedimentos, recursos, postura, entre outros, que envolve cada vez mais o ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias, explorando diferentes linguagens, principalmente, no âmbito das novas tecnologias da informação e comunicação do mundo digital. Cabe destacar que, para o entendimento da virtualidade contemporânea, consideramos fundamental o conhecimento dos processos que nos trouxeram a tal realidade, a desconstrução dos meios através do retorno às práticas de origem.

Ao iniciar o trabalho na escola, foi perceptível a passividade existente por parte dos estudantes frente à civilização da imagem. Adolescentes e seus aparatos tecnológicos tornam o registro fotográfico algo presente no cotidiano, porém não apreendem a potência (trans)formadora oferecida pelo ato fotográfico. Assim, ao se depararem com o novo, com o diferente, têm sua curiosidade estimulada, o que segundo Alves (2005) é um dos passos para o caminho da inteligência, pois é daí que surge a necessidade de não mais usar apenas a “caixa de brinquedos”, mas, também, a “caixa de ferramentas”.



Figura 1: Cláudia Brandão.
Câmera-Sardinha, 2012.

O projeto “Cotidiano em Foco” objetivou problematizar as relações subjetivas com as imagens fotográficas, proporcionando reflexões acerca da Cultura Visual contemporânea e suas implicações na forma-

ção dos sujeitos. Além disso, buscou contribuir, a partir da construção, utilização e reflexão de uma câmera *pinhole*³, a câmera-sardinha, caracterizada pelo uso de uma lata de sardinha (Figura 1) como base para sua construção, e do uso de filme fotográfico como material fotossensível.

Através da construção e utilização de câmeras fotográficas artesanais é possível fazer com que estudantes alterem seus próprios conceitos em relação ao contexto vivencial, promovendo uma mudança de estado, de meros receptores passivos de conteúdos para a de indivíduos críticos, atuando como fruidores e produtores. Cabe ressaltar que o exercício de reflexão crítica é uma experiência fundamental para a compreensão dos próprios recursos e das fragilidades, pois:

Isso leva o indivíduo a compor uma visão imaginária de si mesmo. E é precisamente esse caráter, simultaneamente autêntico e imaginativo, que surge da articulação “poética” de um sentido retrospectivamente construído e de uma busca, que me parece justificar o interesse em nos inspirarmos na experiência dos artistas para nos ajudarem a “pensar o sensível na formação”, os elos entre herança cultural e singularidade criadora na pluralidade de interpretações oferecidas por todas as vias do conhecimento (JOSSO, 2004, p. 263).

Constituir-se humano, profissional, profess@r, exige um compromisso pessoal com atitudes reflexivas. Nós, do PIBID 3/Artes Visuais, acreditamos que as experiências com qualidade estética contribuem para a formação reflexiva de profess@res. E foi tal pensamento que norteou as ações do “Cotidiano em Foco” com a turma de normalistas, as futuras professoras.

A câmera-sardinha e suas imagens transgressoras

Atualmente, considerando o grande desenvolvimento tecnológico dos recursos fotográficos e da instantaneidade no processo de captura da imagem, com auxílio de uma *pinhole* se consegue resultados interessantes através de recursos simples e que oferecem ao fotógrafo uma experiência diferenciada. As práticas com uma *pinhole* são compostas por um complexo ritual envolvendo a situação, o local, a máquina e o fotógrafo,

³ Termo que vem do inglês *pinhole*, referindo-se ao *buraco de uma agulha*, forma como é feito o furo que permite a passagem de luz para o interior destas câmeras.

como em qualquer outro modo de fotografia. Entretanto, com esse tipo especial de câmera é possível experimentar um envolvimento diferenciado do sujeito fotógrafo com o objeto de sua atenção.

A construção da câmera-sardinha (Figura 2) consiste basicamente em dividir seu interior em três compartimentos (os dois das extremidades para os filmes – um vazio e um cheio – e o do meio para a exposição do filme à luz). A lata deve ter um furo na lateral que coincida com o local de colocação da bobina vazia, pois neste furo será colocado o eixo (que pode ser uma bucha plástica para parafuso) que possibilitará avançar o filme fotográfico do recipiente cheio para o vazio.



Figura 2: Carine Rodriguez.
Estrutura da lata de sardinha, fotomontagem, 2012.

O seu interior deve estar totalmente escuro, pintado com tinta PVA preta ou forrado com fita isolante. Um furo deve ser feito de modo centralizado na lata de sardinha para a entrada de luz. Este furo é feito com um prego, no entanto, logo após deve ser tapado com papel alumínio e este furado com uma agulha de insulina, de forma a diminuir ao máximo o seu diâmetro. Este furo ficará tapado por um pedaço de fita isolante ou por algum outro tipo de tampa adaptada e só será aberto durante os segundos de exposição do filme à luz. A

lata é fechada/vedada com uma tampa feita de papelão e EVA, presa com elásticos.

Os resultados obtidos são avaliados considerando as particularidades de cada câmera e o material fotossensível utilizado. Além disso, durante as experimentações devem ser anotadas as condições em que cada foto foi feita (tipo de iluminação, horário, tempo de exposição, distância do objeto) para que as análises posteriores das imagens permitam avaliar quais as condições ideais de funcionamento das câmeras. Como é possível perceber, o processo artesanal instaura um tempo diferenciado que contrasta com a possibilidade de resultados instantâneos proporcionados pelos equipamentos digitais. As imagens produzidas são imprevisíveis e sempre surpreendentes.

Com as *pinholes*, outro tipo de registro perceptivo ocorre, pois se abre mão do modo “retângulo clássico” definido pela moldura do visor, e se abandona a lógica do enquadramento, pois dimensão e os limites exatos que a máquina proporciona são imprevisíveis. A facilidade de apagar, excluir, deletar, proporcionadas pela imagem digital, é outra observação a ser pensada. Nas câmeras digitais o “erro” fica impossibilitado de participar do processo, pois ele é eliminado de modo fácil e rápido.

Quando o grupo deu início às práticas com as novas câmeras, era perceptível o receio de todos pelo “medo de errar”. Ouvimos muitas reclamações como “Eu não sei fazer isso” e “Mas, e seu eu errar?”. A impossibilidade de ver a imagem antes de capturá-la e a incerteza do bom funcionamento do equipamento, surpreenderam e assustaram o grupo no primeiro contato.

Durante as atividades procuramos tranquilizá-los, explicando que o “erro” é o encanto dessas imagens diferentes das digitais. Mostramos que as imagens produzidas pela câmera-sardinha rompem com a representação fidedigna do real, instigando os olhares pelos “desvios” imprevisíveis. Explicamos que através delas cada um pode exercitar uma poética própria, diretamente relacionada ao equipamento e às opções do sujeito fotógrafo (Figura 3).



Figura 3: **Aluna A**
Primeira fotografia Pinhole, Pelotas, 2013.

A imagem acima é um exemplo de que não é possível prever de antemão como resultarão as fotografias obtidas com as câmeras-sardinha. Pelo número de variáveis envolvidas é fundamental que o fotógrafo estude o seu equipamento até alcançar os resultados desejados. Tais imagens nos aproximam do contexto cotidiano através de fotografias elaboradas sem critérios de identificação com o real, colocando em questão o papel das imagens e a finalidade/objetivo de suas produções. Esse fato determina a necessidade de se preparar os escolares para o entendimento dos códigos da nova visualidade digital que permeia o nosso cotidiano.

A fotografia *pinhole* possibilita uma nova (re)organização da percepção, dando visibilidade a detalhes que passam despercebidos, realizando o que aconselhava Paul Klee: “não mais representar o visível, mas tornar visível” (PARENTE, 1993, p.14). Assim, ela estimula o imaginário dos sujeitos que dela desfrutam, agregando imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida através de um mecanismo individual/grupal. Assim sendo, é possível considerá-la como uma “tecnologia do imaginário”, ou seja, “dispositivos (elementos de interferência na consciência e nos territórios afetivos aquém e além dela) de produção de mitos, de visões de mundo e de estilos de vida” (SILVA, 2006, p.22).

É possível afirmar que a *pinhole* é uma tecnologia do imaginário que retira o sujeito da posição de objeto da técnica, colocando-o como objeto do objeto, permitindo que um objeto da vida cotidiana (a própria câmera) olhe para o outro. Tal experiência gera uma relação mais próxima com a imagem capturada saindo do visor e devaneando sobre o que “coube” na câmera.

Sobre as práticas do projeto

Sintetizando as discussões acima desenvolvidas, podemos dizer que o objetivo do projeto foi o de desenvolver em três escolas do município de Pelotas (RS) atividades teóricas e práticas acerca da Fotografia, seus saberes e fazeres, problematizando as relações subjetivas com as imagens fotográficas e proporcionando reflexões acerca da Cultura Visual contemporânea e suas implicações na formação dos sujeitos.

Complementando esse objetivo geral, a proposta objetiva ainda: construir, junto aos estudantes e professores, saberes acerca de práticas pedagógicas contemporâneas em Artes Visuais, com ênfase na linguagem fotográfica; estimular e problematizar o acesso ao fazer artístico e a compreensão da produção estética contemporânea; proporcionar conhecimentos acerca da história da fotografia e, conseqüentemente, da história da arte; refletir sobre as expressões artísticas contemporâneas, a Cultura Visual e suas tecnologias; relacionar os conhecimentos acerca do processo fotográfico aos conhecimentos adquiridos a partir dos conteúdos presentes nos currículos escolares; discutir a adolescência como um tempo de passagem e transformação através de metáforas fotográficas; apresentar a produção dos escolares à comunidade em geral através da montagem de exposições; fortalecer os laços entre o curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, o PIBID e a comunidade escolar pelotense.

Para atingirmos tais objetivos, os procedimentos metodológicos contemplaram as seguintes atividades, desenvolvidas entre setembro e novembro de 2013: exposição dialogada sobre história da Fotografia, destacando as relações com a produção artística contemporânea; construção e apresentação de uma câmera escura artesanal; inter-relações teóricas com os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas dos professores colaboradores; discussões sobre o VER e OLHAR através de fotografias resultantes de processos artesanais; construção da câmera lata-de-sardinha; realização de passeio fotográfico; revelação e análise das imagens produzidas pelos escolares; montagem de exposições.

Durante as atividades, o grupo manteve registros das ações e reações dos participantes em diários de bordo, que eram alimentados posteriormente a cada encontro, utilizando do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da plataforma Moodle, destinado ao registro das ações do PIBID Artes Visuais. Tal procedimento permitiu o acompanhamento

coletivo das atividades desenvolvidas no I.E.E. Assis Brasil, no Colégio Monsenhor Queiroz e na E.E. Santa Rita, e a avaliação dos resultados processuais.

No primeiro encontro com o grupo do I.E.E Assis Brasil, os alunos, embora quietos a princípio, perguntaram e manifestaram bastante interesse pela escolha da fotografia *pinhole* como recurso prático e de como seria o processo. Alguns disseram que praticam e gostariam de saber mais fotografia, sendo possível conversar sobre produção de imagens e recursos tecnológicos de divulgação, atingindo os objetivos do encontro.

No segundo encontro choveu, e com a chuva foi preciso alterar a forma de conduzir a aula. Não montamos a câmara escura gigante, mas montamos uma câmara escura de mão com os alunos (com rolo de papel cilíndrico, papel vegetal, fita transparente, lente de aumento). Todos manusearam e muitos que não haviam levado a lata de sardinha puderam experimentar e conversar sobre óptica. O professor Wilfrid (que ministra a disciplina de Física) complementou as informações explicando ainda sobre a formação das cores. Em seguida, teve início a montagem das latas de sardinhas *pinhole*, cujas confecções se estenderam ao terceiro e quarto encontros. Os alunos encontraram alguma dificuldade para a montagem, mas com a nossa ajuda todos saíram com as suas câmeras prontas.

No quinto encontro foi realizada uma saída de campo no entorno da escola para a captura de imagens, momento em que foram retomadas as informações sobre o funcionamento das novas câmeras. Para os registros selecionamos duas câmeras *pinhole* e uma analógica, utilizada como parâmetro de comparação. No sexto encontro o grupo visitou a Feira do Livro e fotografou o centro da cidade. Aqui, a maioria dos alunos conseguiu realizar a prática.

Os três últimos encontros foram dedicados à revelação dos filmes, análise e seleção das imagens, e montagem da exposição final (Figura 4) que aconteceu durante a Semana da Educação, entre os dias 26, 27 e 28 de novembro de 2013.



Figura 4: **Daniela Santos**
Exposição Cotidiano em Foco, fotografia, 2013.

Refletindo sobre os resultados

Como é possível comprovar, a utilização da câmara *pinhole* está diretamente relacionada a propostas experimentais e à Arte, já que a câmara pode ser usada também para romper as barreiras da mera cópia da realidade. Porém, uma particularidade que observamos é a dificuldade que os escolares têm para pensarem por si. Acostumados a responder o que a “escola” quer ouvir, não sabem como reagir quando se deparam com uma atividade que convoca a uma reflexão poética pessoal. Embora o grupo tenha se envolvido com a proposta, no momento de falar sobre a própria experiência, o silêncio reinou, surgindo somente adjetivos assim como “legal”!

Como citamos anteriormente, desenvolvemos o projeto em uma turma de futuros professores das séries iniciais, o que nos faz refletir sobre a qualidade dos conteúdos e práticas pedagógicas que estes sujeitos levarão para seus futuros alunos. Serão repetições de informações descontextualizadas sem a tão necessária reflexão crítica, como já conhecemos? Se os futuros professores não conseguem expressar as suas ideias como estimularão seus alunos? Como a escola alcançará as sonhadas transformações discutidas pelos teóricos, com professores despreparados para os

desafios propostos por um mundo dinâmico e complexo? Como tais sujeitos conseguirão contribuir para a formação de espectadores ativos e interativos com as solicitações das imagens que cada vez mais pontuam o nosso cotidiano? Essas são algumas das perguntas as quais ainda não obtivemos respostas. E isso não nos surpreende, pois temos consciência da complexidade dos fatores envolvidos.

Confrontadas com a dificuldade do grupo em verbalizar suas opiniões, elaboramos algumas perguntas para serem respondidas por todos, o que permitiu uma melhor percepção da visão deles do processo. Apresentamos a seguir alguns dos relatos:

Achei muito legal tirarmos as fotos na câmera *pinhole*, gostei muito de utilizar uma lata de sardinha que achei que não teria nenhuma utilidade para fazer uma câmera. Gostei muito de ter essa nova experiência, realmente fiquei muito surpresa. Espero que quando começar a dar aulas consiga dar esse tema muito legal para os alunos. Não vi nenhuma dificuldade, achei bem legal e as minhas fotos ficaram muito boas (ALUNO C, 1N3, 2013).

Fazer uma câmera que funciona com uma lata de sardinha foi a melhor coisa no projeto, depois de vê-las prontas e também ver as fotos que foram tiradas nela. Posso dizer que acredito na câmera, porque antes de ver os resultados não achava que fosse dar certo (ALUNO D, 1N3, 2013).

Eu gostei muito do Projeto, adorei fazer a câmera com lata de sardinha. O legal da câmera é a expectativa que nós ficamos para ver o resultado, tirei duas fotos, mas queimou, acho que ficou muito tempo exposta ao Sol (claridade), aproximadamente 15 segundos. Algo bem diferente na minha vida, na hora de tirar a foto me lembrei das câmeras que existiam antes das digitais, é bem estranho “voltar ao passado”, valeu a pena ter essa experiência (ALUNO E, 1N3, 2013).

Uma lata de sardinha, considerada por muitos como lixo, para nós é uma câmera estimuladora de criatividade, desejos e sonhos. O não acreditar que vai dar certo, mas ir até o fim em busca da comprovação, faz parte de um dos encantamentos que a câmera *pinhole* proporciona. Mesmo mostrando as imagens feitas pelo grupo de pibidianos, e dizendo que funcionaria, o fazer com as próprias mãos e ver o resultado surgir, faz parte da experiência individual. Consideramos essas vivências cruciais

para que seja possível tirar os “brinquedos” da caixa que repousa na mão esquerda e com sabedoria utilizar as “ferramentas” necessárias da caixa da mão direita.

Cabe aqui refletir sobre o fator tempo, citado de diferentes modos pela aluna “E”, numa demonstração de entendimento dos diferentes *tempos* sintetizados pela imagem *pinhole*. De início, ao falar sobre a ansiedade em ver as imagens, adentrando em uma consequência do distanciamento entre o momento da captura da imagem e o resultado final. O tempo também está presente na compreensão da própria técnica, quando a aluna explica que suas imagens não saíram porque receberam muita luz do Sol (superexposição), ou seja, um excesso no tempo da exposição. E, por fim, no momento em que diz ter sentido como se “voltasse no passado”, refletindo sobre a experiência vivida.

As declarações mostram que o envolvimento com a câmera-sardinha passou a compor a memória desses estudantes, marcando a vida dos mesmos, como ressalta o aluno “C”: “Espero que quando começar a dar aulas consiga dar esse tema muito legal para os alunos. Não vi nenhuma dificuldade, achei bem legal e as minhas fotos ficaram muito boas”. Vemos, portanto, que essas câmeras artesanais cumprem o seu papel como uma tecnologia do imaginário, que possibilita a experiência da pausa reflexiva e criativa, que nos autoriza a sonhar e acreditar.

Deparar-se com a imagem impressa também impulsiona o processo reflexivo. Tornar as imagens aprisionadas na lata visíveis ao olhar em uma proporção maior que o comum, sem a frieza da tela do celular ou computador, surpreende e encanta. Quando inicialmente mostramos as imagens digitalizadas, o grupo demonstrou certa inquietação, até um pouco de decepção com os resultados, porém, ao visualizarem as ampliações impressas na exposição (figura 3) se surpreenderam. Finalmente eles se sentiram como participantes fundamentais no sucesso da proposta, que naquele momento estava sendo apresentada à comunidade escolar.

E com base no pensamento de Josso (2004) é possível verificar que eles levarão consigo as marcas dessa experiência, numa confirmação de que o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias. Sendo assim, a câmera *pinhole*, enquanto uma tecnologia do imaginário comprova isso, relacionando memória, aprendizado, história pessoal e inserção no mundo dos outros, pois “mesmo estimulado por tecnologias, o imaginário guarda uma margem de independência total, de mistério, de irreduti-

bilidade, de fictício, de inútil, e nunca se reduz ao controle absoluto do agente tecnológico emissor” (SILVA, 2006, p. 57).

A interpretação e compreensão dos encontros com os normalistas são particulares e únicos para cada um, porém, com base no desenvolvimento do projeto e das falas dos alunos, fica perceptível o envolvimento e interesse da turma. O diferente prende a atenção do ser humano, é algo instintivo. Quando falamos de formação do ser, falamos então em aguçar os nossos sentidos, e a arte está presente na educação com esse papel, o de estimular a sensibilidade dos sujeitos.

Se uma obra é considerada artística (“de arte”) a partir do seu impacto sobre os espectadores, enquanto geradora de sensações/transformações, então, consideramos que com os processos pedagógicos da arte/educação não pode ser diferente. Acreditamos no projeto “Cotidiano em Foco” - e alguns depoimentos comprovam - que trabalhando a partir da educação dos sentidos é possível desacomodar os sujeitos, levando-os à autorreflexão, fazendo com que aprimorem certas capacidades através desse pensar, assim como a de uma orientação aberta ao desconhecido.

Referências

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Verus Editora, 2005. BACHELARD, G. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro. Ed. BERTRAND, Brasil, 1989.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

PARENTE, Andre. *Imagem-Maquina: A era das tecnologias do virtual* – Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

SILVA, Juremir Machado. *As tecnologias do imaginário* Porto Alegre: 2ª edição, Sulina 2006.

AVALIAÇÃO EM DANÇA: UM OLHAR CRÍTICO E SENSÍVEL

LUCIANA RASSWEILER
DANIELA CASTRO
ALEX ALMEIDA
JULIANA COELHO
FLÁVIA NASCIMENTO

Ao longo de dois anos atuando no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na UFPEL, as vivências dentro e fora da sala, individuais e em grupo, estudos teóricos e formações em oficinas, reverberaram para a formação das ideias que seguem ao longo do texto. Até mesmo as vivências consideradas não positivas contribuíram para esta construção de conhecimento, que é a compreensão da avaliação dentro do processo de ensino aprendizagem, principalmente dentro da área das artes (artes visuais, dança, música, teatro) que compõe o grupo de ações do projeto PIBID III.

Quando falamos em Educação Escolar, logo a relacionamos com a Avaliação, ferramenta que é utilizada para testar e/ou medir o conhecimento do educando. Mas se para LIBÂNEO (1994) a avaliação é considerada uma tarefa complexa que não se resume apenas à realização de provas e atribuição de notas e números, cumprindo também funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle, esta acaba não sendo a opinião da maior parte das pessoas as quais a educação escolar está ligada. Desta forma, este assunto se torna delicado tanto para professores com anos de experiência quanto para os pais dos alunos que atualmente acompanham a escola formal, já que o assunto relacionado à avaliação se desdobra em muitas outras questões, principalmente ao fracasso e evasão escolar, que não serão tratados no texto, mas que atravessam o processo avaliativo.

Via de regra, a avaliação é um sinônimo de aprovação ou reprovação, fatores que são consequência da testagem do aluno perante o conteúdo de determinada disciplina, através de um instrumento construído para tal fim. Assim, muitas vezes a avaliação é compreendida pelos alunos, como algo que lhes causa medo, de cunho punitivo, medindo o conhecimento do educando em alguns momentos específicos e desconsiderando qualquer outro tipo de conhecimento que não esteja presente na grade de conteúdos escolares.

Neste processo avaliativo comum, que acontece num momento específico, valoriza-se aquilo que o aluno sabe naquele momento ou mesmo a quantidade de conteúdos que o aluno conseguiu aprender ou decorar até então. Mas nem sempre este tipo de avaliação contempla o mais importante, que é o processo pessoal de cada aluno, exigindo o retorno da compreensão de conteúdos que serão efetivamente necessários ao dia-a-dia deles ou aplicável a vida adulta de cada um dos educandos. Segundo Demo (1991, p.68), “a construção da emancipação é algo de dentro para fora, cujo ritmo não pode ser predeterminado nem imposto”. Sobre isto, Barreto nos afirma que

A escola que temos não é o tempo-espaço que se conhece o corpo. Nela não cabe o prazer, a dor, a paixão, a alegria, ou quaisquer outros sentimentos. Através desse distanciamento da sabedoria do corpo, a escola colocou-se à margem das experiências vividas pelos educandos e, assim, o processo de construção de conhecimentos, atualmente, reflete o abismo que foi cavado entre o que é aprendido na escola e o sentido desses saberes na vida dos educandos. (BARRETO,2008, p.40)

Desta forma, como acadêmicos do curso de dança e futuros educadores, acreditamos que este saber se dá durante todo o percurso escolar e de vida e principalmente que está em constante modificação, já que demandas de cada época da humanidade são diferentes, progridem ou regridem de acordo com as subjetividades dos sujeitos. Portanto, o conhecimento torna-se móvel, mais ainda quando consideramos que cada indivíduo é diferente do outro, levando consigo outros saberes e conhecimentos diferentes dos demais. Mas infelizmente, na realidade escolar, todos estes sujeitos são geralmente testados em uma mesma avaliação, para em seguida serem “catalogados” em algum tipo de numeração, que apenas define se seu rendimento foi bom ou ruim. De acordo com Demo (1991), muitas vezes a avaliação se refugia em critérios quantitativos por acreditar que são menos manipuláveis, já que qualitativamente existe a dificuldade de encontrar critérios consensuais, definitivos e isentos de opinião pessoal. Isso faz com que não seja respeitado o ritmo de cada um em seu desenvolvimento intelectual e social, partindo para comparações externas, de cima para baixo.

Ao falar em avaliação, é necessário também refletir sobre os professores, se estão aptos a avaliarem seus alunos, quais são seus objetivos com a avaliação, com que frequência esta é feita, se o mesmo tem um

olhar sensível para captar as diversidades compostas por uma sala de aula. Marques (2012, p.116) questiona: “Como avaliar mais objetivamente o trabalho dos estudantes se, muitas vezes, o próprio professor não conhece, não frequenta, não estuda, não produz- e às vezes nem mesmo gosta de artes?”. Assim, ao mesmo passo que o aluno é cobrado, o professor também deve buscar se informar, renovar seus saberes e conhecimentos e principalmente se instrumentalizar tanto quanto possível para que tenha propriedade para avaliar se os objetivos foram ou não alcançados.

Obviamente de acordo com metodologias e experiências de ensino, cada professor pode manter objetivos diferentes, acarretando uma distinção no que se está avaliando. Podemos em uma mesma aula avaliar o aluno, avaliar se o aluno atingiu os objetivos, avaliar a aula ou, até mesmo, o professor. Esta escolha vai de acordo com o objetivo de cada plano de ensino e, principalmente, com a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula.

É claro que, se os objetivos estão voltados para o aluno, e não para outro aspecto ou pessoa do processo de ensino aprendizagem, a avaliação também será voltada ao aluno, o que não impede que a critério do professor, de tempos em tempos, faça-se uma avaliação do professor e das aulas realizadas para compreender como anda a visão do educando sobre as práticas e comportamentos do docente. Compreendendo que a avaliação visa a busca de um entendimento sobre como e o quanto os alunos estão alcançando os objetivos propostos pelo docente, a avaliação torna-se uma forma de apontar possíveis dificuldades e erros, permitindo que o educador compreenda que seus alunos estão tendo dificuldades e, principalmente, que o educador tome providências para auxiliar neste processo do educando. A partir de um possível não cumprimento dos objetivos, pode-se detectar uma não compreensão dos conteúdos ou, até mesmo, uma dificuldade de relação entre estes educandos e o professor. Mais do que apontar possíveis falhas, este processo serve, ou deveria servir, de retorno ao professor no sentido de apontar quando é preciso buscar outras estratégias de ensino e, assim, tornar-se significativo. Então, se a avaliação está intimamente e conseqüentemente ligada aos objetivos, é mais importante ainda ressaltar que

A época do planejamento, portanto, é uma grande oportunidade para nos perguntarmos e discutirmos com a comunidade escolar qual o papel da Arte na composição intercultural e interdisciplinar da escola. [...]

Que tipo de avaliação dialoga com nossas metas e visões de mundo?
(MARQUES, 2012, p.107)

Levando em conta as muitas possibilidades de metodologias de ensino, também se aponta para uma infinidade de processos avaliativos que serão elencados de acordo com o que o professor entender como necessário. Podemos seguir com a avaliação tradicional, onde o docente apresenta o conteúdo de sua disciplina e o cobra de volta em uma prova, com caráter bancário, onde o professor acredita “transmitir” o conhecimento para a cabeça dos alunos. Freire nos comenta que a educação bancária é uma posição hierárquica onde

A narração de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 1987, p.33)

Assim, podemos escolher continuar perpetuando este modelo educacional, ou então podemos adotar formatos de avaliação processuais, diagnósticos, sistemáticos ou que visem um resultado mais de acordo com a realidade dos alunos, isto é, buscando uma educação contextualizada com as necessidades do mundo atual.

Geralmente a avaliação diagnóstica é usada para um primeiro contato com os educandos, onde o objetivo é perceber quais conteúdos estes já internalizaram através de outros processos educativos e quais cargas vivenciais os mesmos apresentam. A avaliação processual é indicada no momento em que queremos acompanhar todo o processo de evolução do aluno, levando em conta o estágio onde este se encontra e até onde este já chegou através da aprendizagem dos conteúdos. Já a avaliação que visa um resultado maior e mais concreto pode ser usada quando os conteúdos apresentados aos educandos possibilitam a construção de algo com caráter mais complexo, como uma coreografia, por exemplo, no caso da disciplina de dança, ou a construção de uma cena, no caso da disciplina de teatro, ou mesmo a organização de uma partitura de música de percussão corporal, no caso da disciplina de música. Como coloca Demo:

O acompanhamento do processo construtivo viabiliza a meta pedagógica, à medida que estabelece o diálogo fecundo entre orientador e aluno,

como sujeitos da mesma história. Na prova, o aluno é mero objeto de avaliação. No processo construtivo de conhecimento, professor e aluno perfazem apenas estágios diferentes, mas realizam o mesmo desafio. Pode haver partilha, enriquecimento mútuo, emulação sadia (DEMO,2000, p.106).

Mas mesmo com todas estas possíveis relações de avaliação-conteúdo, ainda existe um mal-estar dentro das escolas relativo à avaliação em arte que, naturalmente, estende-se à área da dança. Por ser uma linguagem muitas vezes subjetiva, mas nem por isso não organizável e vazia, muitas questões permeiam a base e a qualidade da avaliação desta área que, por consequência de não ser reconhecida como área de conhecimento pela maior parte das escolas, acaba tornando-se dispensável aos olhos de muitos docentes e também dos alunos. Ora, seria por acaso dispensável a avaliação processual e contínua da disciplina de biologia, por exemplo, que está presente em currículo escolar já há muitos anos?

É inevitável que, a maioria das pessoas que tiveram um ensino em uma escola formal, baseada na divisão das disciplinas, diria que não. Provavelmente, pelo fato de ser uma disciplina antiga, tem-se muita base histórica e bibliográfica para ser estudada e avaliada. Mas a dança, colocada como área específica para ser aprendida dentro do currículo escolar desde o ano de 1996 pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases), também não traria consigo suas bases bibliográficas e conteúdos específicos, como todas as outras áreas? A resposta seria óbvia, mas nem sempre clara e ao alcance de todos.

Contrariando o senso comum encontrado no discurso de que, por ser subjetiva, não cabe para tal a esquematização de conteúdos, sua objetivação e produção cultural no que diz respeito a registros, textos, livros e pesquisas científicas, citamos aqui alguns autores que vem permeando a prática de dança dentro das escolas, como Isabel Marques, Débora Barreto, Rudolf Laban entre tantos outros. Mas, pensando formalmente, assim como os profissionais de outras áreas buscam embasamento em livros didáticos, podemos referenciar, mais precisamente, duas produções que podem ser consideradas as bases mais formais para o ensino desta área dentro da escola: os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e os Referenciais Curriculares (BRASIL, 1999), mais conhecidos como Lições do Rio Grande.

Nestas duas obras podemos esquematizar alguns dos conteúdos básicos que devem ser desenvolvidos tanto no ensino fundamental

quanto no ensino médio, em modo progressivo e esquematizado, tais como: estudos do movimento (níveis, direção, qualidade de movimento), composição coreográfica e criação, anatomia, experimentação de ritmos, improvisação, entre outras especificidades da área de dança. Mais especificamente nas Lições do Rio grande (BRASIL, 1999), encontra-se a proposta de uma relação estreita, cíclica e interligada entre dança, criação, apreciação, contextualização e elementos do movimento.

Esta relação esquematiza e viabiliza melhor a estrutura na qual a dança se apresenta e necessita exercitar, mas, em que momento, mais especificamente, e como se dá a avaliação na Dança? Isto geralmente vai de acordo com a metodologia e principalmente com a visão de mundo de cada professor. Claramente, a maior parte das bibliografias relacionadas a área de Dança que, por natureza tem uma visão mais sensível do processo de ensino aprendizagem, orienta-nos para uma avaliação permanente, que acontece antes, durante e depois de todas as etapas.

Como então avaliar a Dança de uma forma objetiva, em espaço formal como o escolar? É possível estabelecer um sistema avaliativo que abarque as abrangências ilimitadas da Arte? Quais as possibilidades e onde elas devem estar amparadas? A estes e outros questionamentos Isabel Marques nos orienta que:

O enfoque mais objetivo na apreciação dos trabalhos de arte gera um distanciamento necessário que permite separar a qualidade do trabalho do puro gosto pessoal. Especificamente na área de Dança, é possível não gostar do artista, do gênero de Dança que produz, das escolhas temáticas que tem e etc. e, ainda assim, reconhecer que é um bom trabalho e, portanto, merecedor de aplauso, de crítica adequada, de respeito, de apoio financeiro, de notas altas. O conhecimento gera critérios que dialogam com as limitações do gosto e das afinidades. O conhecimento permite objetivar aquilo que é subjetivo. (MARQUES, 2012, p. 113)

Através deste panorama expresso por Isabel Marques, ainda é possível perceber que uma avaliação adequada dos processos artísticos, desenvolvidos no universo escolar possibilita uma reflexão crítica acerca dos procedimentos excludentes, normalmente adotados pela escola, em detrimento de uma visão social mais integradora dos aspectos que tangem as relações entre Dança e Educação. Se por um lado ela capacita para os conhecimentos específicos em Arte, por outro, oferece ferramentas para uma leitura afeita aos reais aspectos dos processos metodológicos e educacionais.

Também, através disto, busca-se visar o resultado que os atravessamentos dos conteúdos causaram no aluno, a avaliação em dança busca não um acerto de contas ou a viabilização de uma educação bancária, mas um acompanhamento da evolução do aluno, tendo ele mesmo como parâmetro. Como enfatiza Marques (2012p.115), “a avaliação é um retorno, um *feed-back*, uma visão processual do produto. A avaliação permite e convida a fazer, a pensar, a refletir, a aprender sobre o que foi feito e sobre o que se fará.”

Portanto, ao contrário de “cobrar resultados” e “acumulação dos conteúdos”, a avaliação em dança deve priorizar a transformação do aluno e sua relação com o mundo e, conseqüentemente, transformar sua posição como cidadão dentro da sociedade em que vive. Através do reconhecimento de seu corpo e suas possibilidades de movimento, desenvolver um pensamento crítico acerca do universo que o rodeia, levando em conta que nas aulas de dança dentro do contexto escolar especificamente, via de regra, como aponta Laban,

os resultados não serão notáveis obras de arte ou produções exemplares mas, seja qual for a dança, deverá ser executada com uma plena participação interna e com clareza de formas. O estímulo criativo e a consciência da influência libertadora e vivificante do movimento da dança é tudo que se deseja. (LABAN,1990, p.53)

Para que o professor, ou a pessoa que esteja à frente do processo de ensino aprendizagem, alcance este tipo de avaliação idealizada, é imprescindível que o mesmo busque mesclar diferentes processos avaliativos tanto quanto possível e leve sempre em conta a carga cultural e específica de cada aluno, entendendo sempre que avaliar difere de julgar. Este olhar sensível sobre o processo de avaliação, estende-se não só no fazer pedagógico dentro da sala, com a figura do professor, mas também para as outras possibilidades de atuação dentro e fora da escola, aos quais o projeto do PIBID se dedicou a executar nos dois anos do grupo Geoartes, seja ministrando oficinas pontuais entre os próprios pibidianos, ou ministrando aulas contínuas para os alunos das escolas que participaram do projeto.

É importante frisar que mesmo uma pequena ação pedagógica requer o mínimo de avaliação, não no sentido de cobrar conteúdos, mas no sentido de entender que estas ações influenciam na formação dos sujeitos que dela participam e, mais ainda, para quem a ministra.

Referências

BARRETO, Débora. *Dança...Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. 3.ed. Campinas: Ed. Autores Associados Ltda, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/parametros.html>>. Acesso em: outubro, 2013.

_____. *Referencial Curricular Nacional para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e Construção do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

_____. *Princípio Científico e Educativo*. 2.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. (tradução Maria da Conceição Parayba Campos). São Paulo: Ícone, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Digitexto, 2012.

PARTE II: DAS PRÁTICAS E SEUS RESULTADOS

PIBID/UFPEL: CONTEXTUALIZANDO A MÚSICA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

ISABEL BONAT HIRSCH

1. Contextualizando o Sub-projeto Música

A participação do Curso de Música – Modalidade Licenciatura, como Subprojeto de Área no Projeto Institucional da UFPel para o EDITAL Nº 001/2011/CAPES⁴ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, foi uma oportunidade de articulação entre a formação docente em música e a inserção do licenciando no âmbito da Educação Básica da rede pública estadual de ensino da cidade de Pelotas/RS.

O PIBID/Música tem por objetivo proporcionar experiências teórico-práticas na área de educação musical, desenvolvidas pelos alunos do Curso de música – modalidade licenciatura da UFPel em escolas da rede pública de ensino. Igualmente, visa propiciar a relação dos alunos-bolsistas com a realidade escolar, além de sugerir propostas significativas e viáveis para a inserção da música nas escolas.

A literatura nacional na área da educação musical vem problematizando a música na educação básica sob diferentes aspectos, em vários estados brasileiros, como por exemplo, a escassez de professores com a formação específica em música (HIRSCH, 2007; ALMEIDA, 2006; ARROYO, 2003, 2002; VITORINO, MORAES, RIBEIRO, 2003; PENNA, 2002) e o não oferecimento da disciplina no currículo das escolas (HIRSCH, 2007; DEL BEN, 2005).

A música, por muitos anos, esteve fora dos currículos escolares, fazendo com que ocorresse uma mobilização de vários grupos institucionais para que houvesse o seu retorno às escolas. Até que, em 18 de agosto de 2008, a Lei Nº 11.769 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica foi sancionada pelo Presidente da República, ato este que foi, sem dúvida, uma grande conquista para a área de educação musical em todo o país.

⁴ Edital disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf

No entanto, ainda existem grandes desafios no que tange o ensino de música nas escolas de educação básica, principalmente, porque a música está inserida dentro da grande área Arte, juntamente com as artes visuais, dança e teatro, e não se pode garantir que o ensino dessa modalidade seja trabalhado de forma específica.

Segundo Penna (2004), de acordo com a Lei nº. 9.394/96, cada estabelecimento de ensino, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio, pode decidir quais modalidades artísticas serão contempladas nos seus currículos escolares “diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação” (PENNA, 2004, p.24).

Além disso, o sistema brasileiro de ensino permite que as escolas tenham autonomia de acordo com seus próprios interesses, necessidades e possibilidades. A atual legislação “destaca o papel importante que a escola desempenha no processo educacional e lhe confere uma grande autonomia de organização” (BRASIL, 1998a, p. 41).

Neste sentido, a prática musical inserida pelo PIBID nas escolas públicas estaduais de educação básica procurou contribuir para amenizar a ausência e oportunizar o acesso democrático do ensino de música, pois os projetos disciplinares oferecidos pelo grupo de pibidianos foram, em sua grande maioria, desenvolvidos nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental dessas escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio, serviram de diretrizes para orientar o desenvolvimento do projeto, pois os PCN são o referencial teórico do Projeto Institucional do PIBID e assim, direcionam o ensino de arte no país podendo proporcionar um trabalho de qualidade.

Os PCN da música preveem que os alunos da educação básica possam adquirir competências de sensibilidade e de cognição e, ainda, que possam desenvolver seu conhecimento estético e competência artística, tanto para a produção de trabalhos individuais ou em grupo como também apreciar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Neste sentido, os alunos-bolsistas puderam desenvolver atividades que contemplassem as orientações dos PCN proporcionando melhorias na qualidade de ensino.

Desta forma, os alunos-bolsistas tiveram uma oportunidade ím- par de aprendizado por meio de estudos teórico-práticos e na prática

com atividades em educação musical, além das atividades em conjunto com as demais modalidades artísticas – artes visuais, dança e bem como a geografia, dentro das atividades interdisciplinares do grupo PIBID/UFPel. As escolas da rede pública estadual de ensino foram escolhidas para atuação dos alunos-bolsistas no sentido de viabilizar um resgate do ensino de música. Na rede estadual de ensino do RS, até o momento, não existe a figura do professor de música, e sim, do professor da grande área chamada Arte onde, muitas vezes, o trabalho do profissional é polivalente, sem focar na área específica de sua formação.

As atividades da área de Música envolveram 16 alunos-bolsistas, que foram divididos em quatro escolas da rede pública estadual de Pelotas conveniadas com a UFPel, a saber: Escola Estadual de Ensino Médio Monse- nhor Queiroz, Escola Estadual de Ensino Médio Areal, Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita e Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. O desenvolvimento das atividades de Música nessas escolas seguiu também, uma proposta institucional interdisciplinar que envolveu ainda, as áreas de Dança, Artes Visuais e Geografia. A implantação do PIBID na área de música fez com que houvesse uma integração entre a comunidade acadêmica da UFPel com a comunidade escolar, qualificando as ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores para o ensino fundamental, viabilizando experiências metodológicas e a prática docente, de acordo com a realidade das escolas, proporcionando assim a qualidade da educação básica.

Além dos objetivos gerais, a orientarem todos os subprojetos, a Música ainda teve por objetivos específicos: - Promover a aproximação da universidade com a comunidade escolar da cidade de Pelotas/RS, pelas atividades desenvolvidas no curso de Música – modalidade licenciatura em comunhão com as atividades educacionais das escolas partici- pantes; - Inserir os alunos do curso de música – modalidade licenciatura nos espaços escolares da rede pública estadual de ensino, articulando a teoria e a prática na formação docente; - Estabelecer uma relação dialógi- ca entre os espaços de atuação, articulada com a prática no meio escolar; - Possibilitar interações e construções coletivas entre os alunos-bolsistas na área de música; - Elaborar, desenvolver e avaliar projetos de ensino e materiais didáticos para os diversos níveis de ensino da educação básica; - Desenvolver processos de educação musical para os alunos das escolas nos diversos níveis de ensino da educação básica.

As atividades deste subprojeto foram realizadas no Ensino Fun- damental, com ações voltadas para os anos iniciais e os anos finais. Os

grupos de trabalho no subprojeto da área de música foram compostos pela professora coordenadora da área, supervisores das escolas participantes do Programa e alunos do curso de Música – modalidade licenciatura, envolvendo os alunos e a comunidade na qual a escola está inserida. A área de música contou com dois supervisores, por escola, envolvidos no planejamento das atividades e no seu acompanhamento nas escolas e que se responsabilizaram pela viabilização do desenvolvimento das atividades, disponibilização da infraestrutura necessária, divulgação das atividades nas escolas, entre outras atividades.

2. As Escolas Participantes

As Escolas participantes foram escolhidas em parceria com a 5ª Coordenadoria Regional de Educação – 5ª CRE, estabelecida em Pelotas – RS. Dentre as escolas formadoras do grupo GeoArtes, formado pelas áreas de Geografia, Artes Visuais, Dança e Música, apenas uma já era participante do Programa anteriormente, o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. As demais, Escola Estadual de Ensino Médio Monseñor Queiroz, Escola Estadual de Ensino Médio Areal, Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita iniciaram sua participação no PIBID em 2011.

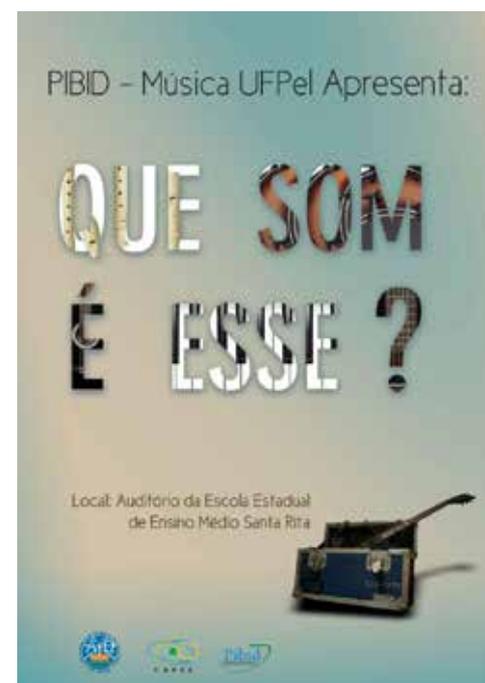
Cada escola contou com a participação de 4 alunos de cada área – Artes Visuais, Dança, Geografia e Música – para desenvolver as atividades interdisciplinares e disciplinares, duas supervisoras e um coordenador de área. As atividades disciplinares da área de música foram desenvolvidas nas quatro escolas, cada uma com sua especificidade e atendidas de acordo com o diagnóstico disciplinar desenvolvido pelos acadêmicos junto à comunidade escolar.

2.1 Projetos em Comum nas Escolas Participantes

Alguns projetos foram desenvolvidos igualmente nas quatro escolas participantes, como “*Que som é esse?*”, voltado para a formação de público ouvinte e o de “*Formação Continuada*”, para os professores participantes das oficinas de música desenvolvidas nas turmas dos anos iniciais e nas demais ações nos anos finais e no Curso Normal.

2.1.1 Que som é esse?

Inspirado no Programa Infantil da TV Cultura, Castelo Rá-Tim-Bum, o nome “Que som é esse?” foi utilizado para o projeto de formação de público ouvinte nas escolas participantes, envolvendo toda a comunidade escolar e também os familiares e responsáveis pelos alunos. Um dos objetivos deste projeto foi à necessidade de diversificar o repertório conhecido pelos alunos das escolas.



Banner de divulgação do Projeto “Que som é esse?” nas Escolas
Foto arquivo PIBID

Neste projeto eram convidados músicos, com a intenção de se conhecer a produção musical da nossa região, que é pouco divulgada ou conhecida no meio escolar. Em sua maioria, grupos musicais ligados à UFPel (alunos, ex-alunos e professores), para as apresentações didáticas. Durante este projeto foram apresentadas diversas formações musicais, com repertórios que perpassavam da música popular brasileira à música erudita.

No mesmo sentido, o projeto servia como mostra da produção desenvolvida nas ações dos projetos nas escolas, como os grupos vocais e grupos instrumentais.



Quinteto de violões *Guitarreria – UFPel* no projeto “Que som é esse?”
Foto Arquivo PIBID



Apresentação do Coro Infantil formado por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Santa Rita, no projeto “Que som é esse?” – encerramento do ano letivo Foto Arquivo PIBID



Formação de público ouvinte no projeto “Que som é esse?”
Foto Arquivo PIBID

2.1.2 Formação de Professores

O projeto de formação de professores nas escolas envolvidas, visou a elaboração de um material didático musical para as professoras unidocentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. As professoras, com formação em pedagogia, deveriam ter participação ativa junto aos pibidianos em sala de aula, para que tivessem também a experiência prática para poder dar continuidade às atividades propostas, mesmo depois do término da inserção do PIBID nessas escolas.



Pibidianos na formação de repertório para os projetos nas escolas
Foto Arquivo PIBID

Uma das escolas participantes, o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, além das turmas de ensino fundamental, possui turmas de ensino médio na modalidade Normal, onde há formação de professores para a atuação na educação infantil e anos iniciais. O projeto também contemplou este nível de ensino com oficinas de formação aos alunos das turmas.



Formação de professores
Foto Arquivo PIBID

3.1 Projetos Disciplinares das Escolas Participantes

3.1.1 Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita



Pibidianos da Música na E.E.E.M. Santa Rita
Foto Arquivo PIBID

A E.E.E.M Santa Rita, além dos projetos comuns a todas as escolas, desenvolveu mais dois projetos disciplinares: Coro Infantil da E.E.E.M. Santa Rita e Musicalizando a Escola. Os dois projetos foram desenvolvidos nas turmas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Como a Escola não possui aulas de música nos currículos escolares, nem o professor de música para atuar em sala de aula, por informação obtida no diagnóstico da escola, os alunos desenvolveram dois projetos que visassem a musicalização e a produção musical dos alunos.

3.1.1.1 Musicalizando a Escola

As aulas de música ofereceram uma proposta pedagógica baseada na musicalização por meio do movimento. De forma prática e coletiva, as atividades proporcionaram aos participantes a exploração e a descoberta dos variados sons que estão a nossa volta e também os que são produzidos pelo próprio corpo. As oficinas eram divididas em 2 grupos e os professores titulares das turmas participavam juntamente com as crianças.



Musicalização E.E.E.M. Santa Rita
Foto Arquivo PIBID

3.1.1.1.1 Coro Infantil da E.E.E.M Santa Rita

As atividades musicais foram pensadas de acordo com a necessidade dos alunos, como por exemplo, a afinação, percepção, ritmo, intensidade, dinâmica, entre outras. Contemplaram também dinâmicas de integração e socialização que são imprescindíveis para qualquer grupo fortalecer laços entre seus integrantes.

A metodologia escolhida para as atividades, diante da realidade da escola, foi a oficina de música, onde os professores dos anos iniciais do ensino fundamental colocaram à disposição um encontro semanal de uma hora e meia para as atividades musicais, permitindo assim, uma continuidade do trabalho e a execução de repertório. Valorizou-se, mais do que nunca, a produção e a vivência musical através do canto, visto que a escola – assim como a maioria das escolas brasileiras – não possui instrumentos musicais.



Coro Infantil da Escola Santa Rita
Arquivo Fotos PIBID

3.1.1.1.2 Escola Estadual de Ensino Médio Areal



Pibidianos da Música na E.E.E.M. Areal
Foto Arquivo PIBID

A E.E.E.M Areal, além dos projetos comuns a todas as escolas, desenvolveu mais dois projetos disciplinares: Coro Infantil da E.E.E.M. Areal e Grupo Instrumental de Violões. O Coro Infantil foi desenvolvido com o 2º e 3º ano do ensino fundamental e o Grupo Instrumental com alunos dos anos finais do ensino fundamental.

A Escola possui aulas de música, não nos currículos escolares, mas em forma de projetos em música. A escola conta com um professor de música para desenvolver um projeto de flauta doce e outras atividades musicais. Por informação obtida no diagnóstico da escola, os alunos desenvolveram estes dois projetos que visam a musicalização e a produção musical dos alunos, também em sala de aula.

3.1.1.1.3 Coro Infantil da E.E.E.M Areal

O Coro infantil contou com atividades musicais pensadas para a necessidade dos alunos. Foram trabalhadas a afinação, percepção, ritmo, intensidade, dinâmica, entre outros, além das dinâmicas de integração e socialização que são imprescindíveis para qualquer grupo fortalecer laços entre seus integrantes.

Os professores dos 2º e 3º anos iniciais do ensino fundamental colocaram à disposição um encontro semanal de uma hora e meia para as atividades musicais, permitindo assim, uma continuidade do trabalho e a execução de repertório. A cada aula os alunos passavam por atividades de musicalização a fim de desenvolver sua percepção musical, facilitando a aprendizagem do repertório proposto.



Coro Infantil na E.E.E.M. Areal
Foto Arquivo PIBID

3.1.1.1.4 Grupo Instrumental de Violões

De acordo com o diagnóstico realizado, os alunos da escola solicitaram a formação de um grupo instrumental formado de violões. Para Swanwick, “o trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento” (SWANWICK, 1994, p. 09).

O grupo funcionava uma vez por semana, no horário alternativo entre o final do turno da tarde e o início do turno da noite, para atingir um número maior de estudantes.



Conversa com alunos dos anos finais do ensino fundamental
Foto Arquivo PIBID

3.1.1.1.5 Instituto Estadual de Educação Assis Brasil



Pibidianos da Música no I.E.E. Assis Brasil
Foto Arquivo PIBID

O I.E.E. Assis Brasil, além do projeto de formação de professores, comum a todas as escolas, desenvolveu projetos voltados à musicalização infantil nas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil.

3.1.1.1.6 Musicalização Infantil no I.E.E. Assis Brasil

Pelo diagnóstico realizado, e pela falta de professores de música na escola, foi solicitado que os acadêmicos de música realizassem oficinas de musicalização com as crianças da educação infantil e nas turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Os encontros, realizados uma vez por semana, levaram atividades voltadas para o desenvolvimento da atenção, coordenação e da socialização dos alunos, ao mesmo tempo que proporcionassem a percepção e a afinação.



Musicalização Infantil
Foto Arquivo PIBID

3.1.1.1.7 Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz



Pibidianos da Música na E.E.E.M. Monsenhor Queiróz
Foto Arquivo PIBID

A E.E.E.M. Monsenhor Queiróz não possui anos iniciais do ensino fundamental, e, por este motivo, teve ações voltadas para os anos finais e ensino médio. De acordo com o diagnóstico realizado, a escola sugeriu a formação de um grupo vocal e instrumental com alunos do turno da tarde e do turno da noite, sendo as atividades desenvolvidas entre estes dois turnos. Muitos alunos da escola tocavam vários instrumentos, o que facilitou a formação do grupo instrumental. O repertório era escolhido de acordo com os pibidianos e os alunos participantes do grupo.

4.1 Oficinas do PIBID

Os pibidianos da música também ofereceram oficinas para acadêmicos e professores de outros cursos da UFPel. Tais oficinas foram baseadas em atividades de música e movimento, fazendo com que os participantes desenvolvessem a percepção musical.



Pibidianos na Oficina
Foto Arquivo PIBID



Oficina de Musicalização
Foto Arquivo PIBID

Considerações finais

Ao longo de toda a experiência desenvolvida pelo e para o grupo do PIBID/Música, pode-se perceber o quanto a proposta do Programa é benéfica para a formação, tanto para os alunos e professores das escolas, quanto para os acadêmicos.

Considerando a ausência da música nos currículos escolares e de profissionais qualificados e de infraestrutura das escolas onde o Projeto Institucional do PIBID da UFPel se propôs a atuar, acredita-se que a música pôde proporcionar novos elementos na formação dos estudantes nas escolas, bem como atender suas necessidades, inclusive, no comprometimento da Lei 11.769/08 que obriga o ensino de música nas escolas. Nesse sentido, o Curso de Música – modalidade Licenciatura também agregou pontos positivos na qualidade da formação de seus alunos, futuros profissionais.

Referências

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 2006. p. 54-62.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p.586-594.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb>> Acesso em 15 MAI de 2013.

BRASIL. *Lei 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 09 MAI 2013.

DEL BEN, L. Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical. *Revista Música Hodie*. Goiânia, V.5, nº 2, p. 65-89, 2005.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: Um Survey com professores de Arte/Música de escolas estaduais da Região Sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Porto Alegre, RS. 2007.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p.19-28, mar. 2004.

VITORINO, Larissa; MORAES, Ana Carla; RIBEIRO, Sônia Tereza. A situação do ensino de arte na educação básica das escolas de Uberlândia - MG: reflexões para educação musical e a pedagogia teatral. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABEM, 2003. p. 464-491.

ARTE POSTAL: METODOLOGIA DE ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE

PRISCILA BARTHEL MONTEIRO
MIRELLA SILVA DE OLIVEIRA
CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO

Com o propósito de estimular o intercâmbio de experiências entre universidade e escolas, através de atividades diferenciadas das práticas pedagógicas tradicionais, visando à qualificação do ensino, o grande grupo PIBID/ UFPel (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da Universidade Federal de Pelotas) é composto por todos os cursos que possuem a modalidade Licenciatura, no qual cada área possui um subprojeto que desenvolve atividades específicas da área e interdisciplinares. Este artigo aborda investigações e estudos acerca da interdisciplinaridade no âmbito do subprojeto das Artes Visuais, ocorridas durante o desenvolvimento de projetos realizados entre os anos de 2012 e 2013, vinculados ao PIBID 3/UFPel, financiado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

As atividades desenvolvidas pelo grupo das Artes Visuais se articularam em quatro escolas pelotenses: Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, o Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz, a Escola Estadual de 1º Grau Santa Rita e Ginásio do Areal, orientadas pela coordenadora de área juntamente com as professoras supervisoras. Dentro do percurso traçado, foram realizadas oficinas, estudos teóricos, elaboração de artigos, criação de um blog para divulgação dos projetos, dentre outras atividades. Este grupo caminhou numa longa jornada proporcionando ações diferenciadas dentro do ambiente escolar, tendo como objetivo principal o estudo de cultura visual, fotografia, pedagogia das artes visuais, entre outros assuntos que surgiram durante a elaboração/execução das propostas.

Em 2011 foram realizadas oficinas no Instituto Assis Brasil, o que levou a formulação de propostas interdisciplinares que resultaram no primeiro projeto de ação específica da área, intitulado *“Arte Postal: Criando Formas e Comunicando Ideias”* o qual se inseriu no ambiente escolar somente em 2012. Sua aplicação pôde levantar alguns temas para

discussão como ditadura militar, espaço, deslocamento, lugar, política, cibercultura, ampliando nosso leque de possibilidades quanto aos conteúdos a serem trabalhados. Cabe salientar que em cada escola ocorreram parcerias com professores de áreas distintas como filosofia, história, religião e/ou geografia, estabelecendo uma conexão entre a Arte Postal e os assuntos já abordados em aula durante o período letivo recorrente.

Muito do que vimos de aporte teórico se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), porém nossa pesquisa não se ateve somente a este referencial, foram utilizados também textos que tratam de memória, identidade, diferença (MENDONÇA, 2011). Para saber como lidar com o ensino interdisciplinar recorremos à Olga Pombo (2005), percorrendo um longo processo que exigiu o estabelecimento de um conceito chave para nortear as propostas. Além disso, decidimos utilizar um tema geral, que envolvesse as quatro escolas e integrasse a realidade dos estudantes. O assunto escolhido como tema do projeto foi “Pelotas 200 anos” que proporcionou a ligação entre as disciplinas envolvidas, pois:

Por interdisciplinaridade deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objeto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum (POMBO, 1994 p. 13).

O objetivo principal do projeto foi o de propiciar o conhecimento, a prática e a reflexão crítica sobre a Arte Postal de modo interdisciplinar, integrando as escolas participantes do PIBID. Conforme foi se dando a construção deste projeto, surgiram alguns objetivos específicos tais como familiarizar os estudantes com os saberes e fazeres da Arte Postal; estimular o processo de criação artística através da produção de postais; proporcionar a experiência da comunicação através do correio postal; instigar o desenvolvimento de práticas expressivas subjetivas; aproximar os escolares das quatro escolas participantes através de exposições dos postais produzidos.

Estas ações buscaram estimular a expressão e representação de ideias, conceitos, emoções, sensações por meio de atividades diferenciadas. Visando a valorização do espaço da escola pública como campo fundamental de construções de experiências, conscientização do caminho

complexo, dinâmico e multidisciplinar que envolve as práticas docentes. Assim como se pode compreender nos PCN's:

As oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior (BRASIL, 1997).

Depois de estabelecido o tema a ser utilizado nas quatro escolas, o objetivo geral e a especificidade com o que cada professor ensinava para determinada turma, foi identificado subtemas de interesse dos alunos a serem agregados à proposta, que serviram de suporte para se aproximar das realidades encontradas, como por exemplo, a reflexão acerca da tecnologia e os meios de comunicação, conforme citado abaixo pelos PCN's:

Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte se pode problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar (BRASIL, 1997).

Essa atividade foi pensada e proposta interdisciplinarmente, porém como atividade específica da área das Artes Visuais, pôde gerar reflexões acerca do “ver” e “ser visto”, assunto levantado do conteúdo disciplinar. O “ver” e “ser visto”, cobra uma constante atualização de como nos relacionamos com o outro, com o meio, e como esse meio se relaciona conosco. Trata-se não só de uma relação de aprendizagem, mas sim de ensino-aprendizagem, levando em conta metodologias que visam trabalhar com sentimentos e histórias do passo de cada pessoa, relação essa estabelecida através das práticas do grupo.

Segundo a autora Irene Tourinho, atualmente estamos saturados com imagens e poluições visuais, que podem repelir olhares e desviar a atenção. Há uma proliferação de modos de olhar e de se apresentar frente o outro, cobrando habilidades para julgar o que é visto. O consumo acelerado de imagens é estimulado em todas as faixas etárias implicando na felicidade e na alegria do observador, afirmando que a experiência de ver

não se restringe só a uma perspectiva do que vemos, e sim, dos significados construídos em consequência das diferentes maneiras de interpretar e entender as imagens:

A emoção é movimento, a imaginação dá forma e densidade à experiência de perceber, sentir e pensar, criando imagens internas que se combinam para representar essa experiência. A faculdade imaginativa está na raiz de qualquer processo de conhecimento, seja científico, artístico ou técnico. A flexibilidade é o atributo característico entre as imagens, para investigar possibilidades e não apenas reproduzir relações conhecidas (BRASIL, 1997).

As atividades na E.E. Santa Rita



Figura 1: Banner da exposição realizada com os postais produzidos no IEE Assis Brasil.

Na escola Santa Rita, a proposta do projeto de Arte Postal foi apresentada a turma de sétima série (oitavo ano) com uma aula explicativa sobre o histórico do movimento referido. Nela foram feitas relações com as novas mídias de comunicação, levantando temas como Cibercultura, Vanguardas Artísticas e a Arte Contemporânea.

Com aulas expositivas sobre a contextualização e o surgimento do movimento da Arte Postal, foi apresentado o conteúdo teórico, onde os alunos participaram da aula com muita troca de ideias e conversas abertas juntamente com os pibidianos sobre o tema abordado. Na hora da construção dos postais foi apresentada uma variada gama de possibilida-

des dos materiais a serem utilizados, junto com exemplos para expandir a criatividade deles em relação ao que utilizar.

No decorrer da experiência, surgiram alguns tópicos dentro do tema já estipulado como futebol, acidentes, animais e o orgulho de ser gaúcho. Na realização pode-se perceber que, apesar da pouca idade, eles se mostraram bem críticos em relação à cidade e sua administração, utilizando-se de variadas técnicas, materiais disponíveis, criatividade e estética. Ao término da oficina foi feita uma avaliação a fim de saber seus impactos para estes alunos, através da escrita, imagens e conversas, como segue na citação e nas figuras abaixo (Figuras 1 e 2), podemos identificar uma grande relevância do tema, da reflexão gerada através dele e da didática utilizada para aprofundamento.



Figura 2: Fotografia dos postais realizados na EE Santa Rita, apresentados no IEE Assis Brasil.

(sic) “Achei bem legal até, mas só achei meio fora de moda, por que a maioria já usam redes sociais. Mas achei bem interessante, foi muito bem aplicado, achei bem legal” (Relato de estudante).

O Projeto foi bem recebido, com bastante participação dos estudantes e professores colaboradores fazendo conexão com aulas antecedentes às atividades pibidianas em sala de aula, sem o caráter puramente teórico. Do grande tema escolhido pelo grupo das Artes Visuais, surgiu o tema específico do Assis Brasil que foi Segurança em Pelotas. Nos postais produzidos foi possível observar fortemente a questão da violência. Po-

rém, o fator de mais destaque talvez não tenha sido os próprios postais, mas a relação que os alunos puderam fazer com outros estudantes através da troca de suas produções e a partir disto, utilizando-se da tecnologia para encontrá-los nas redes sociais, por exemplo, o *Facebook*.

Do produto final da aula prática na escola remetente do Assis Brasil, foi feita uma exposição (figura 2), onde os alunos puderam enxergar os resultados das aulas, após, foi coletada uma pequena avaliação do projeto como observado nos trechos a seguir:

(sic) “A Arte Postal foi uma experiência muito boa que os alunos da faculdade fizeram com a nossa turma. Foram três encontros muito interessantes que deu para interagir com os conhecidos e os desconhecidos” (Relato do estudante A).

(sic) “[...] Além da expectativa de receber um postal. Quando recebi o meu gostei muito, embora ele não tenha sido tão legal. No geral gostei bastante, pensei em coisas que nunca tinha pensado antes” (Relato do estudante B).



Figura 3: Detalhes dos postais

A Arte Postal e seus produtos apresentam-se como construções discursivas no âmbito estético da racionalidade e como movimentos linguísticos criadores. É possível considerá-los como fragmentações sem síntese do pensamento, em que a indeterminação, a incompletude, a

plasticidade e a multiplicidade constituem-se em elementos da reflexão. Tais processos representativos não são miméticos, e sim instituidores de realidades, num movimento de deslocamento do sujeito representador a sujeito da representação. Em síntese, é possível afirmar que são representações manifestadas como *graphias*⁵ *de si*, resultantes da busca pelos referenciais que possibilitam reinterpretar a vida e a própria identidade.

Nesse sentido, é possível afirmar que a formação experiencial proporcionada pelo projeto, potencializada pelo exercício da Arte Postal, foi uma prática que valorizou a educação como espaço relacional, no qual os sujeitos se afirmaram pela diferença, ressignificando a sua existência como indivíduos/cidadãos, dando vazão a um campo polissêmico de sentidos.

Chegamos à conclusão de que é possível caminharmos na trilha da interdisciplinaridade através de ações tais como Arte Postal e assim construir uma metodologia inovadora em parceria com os colegas da rede pública de ensino, quando se tem a disponibilidade e a disposição de estar aberto a novos meios de ensinar/aprender coletivamente. As ferramentas estão ao nosso alcance, basta buscar e se deixar propiciar desses meios para espalhar o conhecimento.

A realidade contemporânea determina novos modos comunicacionais mediados pelo computador e a internet, em detrimento de práticas históricas, assim como, as da Arte Postal. No entanto, os conhecimentos relacionados a essa modalidade artística permitem a reflexão crítica sobre o mundo, (re)descobrimo o contexto social, político e histórico, expondo as modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos nos hábitos cotidianos dos sujeitos em interação com o meio.

Mais do que isso a prática da Arte Postal expõe as modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos nos hábitos cotidianos dos sujeitos em interação com o meio. E é um tema que possibilita a aproximação das Artes Visuais de outras disciplinas e de seus conteúdos. Acima de tudo, com o desenvolvimento do projeto aqui discutido pretendeu-se a construção de espaços colaborativos nos quais os acadêmicos, professores e escolares desenvolvessem novas possibilidades de ver, interpretar e julgar as qualidades dos objetos e das manifestações culturais, compreendendo as relações de poder estabelecidas.

⁵Optamos pela utilização do vocábulo *graphia*, pois de acordo com o dicionário Aurélio “grafia” [do francês *graphie*] significa um “sistema de escrita para a representação de uma língua”. E tal conceito está em acordo ao tema aqui proposto, visto que nos referimos a outras *graphias* não obrigatoriamente relacionadas à escrita textual.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FRANZ, Teresinha Sueli. *Artes Visuais no ensino fundamental na atualidade*. Da Pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, agosto/2006 – julho/2007, vol.2, n 2.
- FRANZ, Terezinha Sueli e KUGLER, Lila Emmanuele. *Educação para uma compreensão crítica da arte no ensino fundamental: finalidades e tendências*. Da pesquisa. Universidade do Estado de Santa Catarina, agosto/2006 – julho/2007, vol.2, n 2.
- MARQUES, Isabel e BRAZIL, Fábio. *O QUE A ARTE ENSINA?* Arte & Cultura. 08/09/2005. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=8175> Acesso em 02 de outubro de 2013.
- MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *CULTURA VISUAL E ESCOLA - Série salto para o futuro*, TV escola. Ano XXI. Boletim 09 - Agosto 2011.
- POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*. Liincem Revista, v.1, n.1, março 2005, p.3-15. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>
- SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. Identidade diferença: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. P.73-102.

(RE)SIGNIFICANDO IDEIAS EM IMAGENS/POSTAIS

**BIANCA ZIEGLER DE SOUZA
QUELI RIOS
MAHUÃ ALONSO DA SILVA
THAÍS MACHADO DO AMARAL
DAIANE ROSENHEIN
JANICE DO AMARAL
CLÁUDIA MARIZA MATTOS BRANDÃO**

A imagem tem ocupado um espaço considerável na vida do homem contemporâneo. Alguns estudiosos definem a nossa cultura como a civilização da imagem. Assim considerando, nós, estudantes de Artes Visuais, buscamos entender esses símbolos de maneira que possamos lidar melhor com as produções imagéticas que encontramos todos os dias em nosso entorno.

Acreditamos que o papel dos educadores é buscar entender como os alunos se relacionam com essas mensagens visuais, para trabalhar em cima do que é notado através dos processos do educando. As atividades de Arte Postal, em sua realização prática, que foi a criação de um Postal, tiveram como tema o aniversário da cidade de Pelotas. Os Postais produzidos foram trocados entre as escolas integrantes do projeto.

E a respeito desse fator importante, que é o estudo imagético das produções dos escolares e de seus contextos, para nós alunas de formação docente em Artes Visuais nos coloca Oliveira (2000):

Toda e qualquer imagem significa pelos efeitos de sentido que ela produz, o que embasa a postulação de que a significação está então no modo como ela dá a ver o que torna visível. A preocupação do estudioso é, pois com o como a imagem mostra, buscando instrumental metodológico para explicitar e compreender como ela significa o que significa pelos modos de sua estruturação textual (OLIVEIRA, 2000, p.2).

Dentre as atividades disciplinares do subprojeto Artes Visuais/PIBID 3, constou o desenvolvimento de práticas nas diferentes linguagens artísticas, voltadas para os escolares das séries finais do Ensino Fundamental ou os anos iniciais do Ensino Médio. Com tais ações buscamos possibilitar aos envolvidos o exercício das potencialidades e habilidades expressivas.

Para uma aproximação mais efetiva dos licenciandos bolsistas com a realidade escolar, o grupo considerou o fato de que os estudantes mudaram radicalmente, muito em função das dinâmicas interativas características do mundo contemporâneo. As transformações ocorridas, devidas principalmente à difusão da tecnologia digital, determinaram novos modos comunicacionais mediados pelo computador e a internet. Isso, em detrimento de práticas históricas, assim como a Arte Postal (originada na década de 60), hoje considerada uma das expressões da Arte Contemporânea. Os seus conhecimentos e práticas permitem refletirmos criticamente sobre o mundo, (re)descobrimo o contexto social, político e histórico.

Tal articulação culminou com o desenvolvimento do projeto *ARTE POSTAL: criando formas e comunicando idéias*, abrangendo diferentes áreas do conhecimento e professores, isso porque a prática da Arte Postal expõe as modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos nos hábitos cotidianos dos sujeitos em interação com o meio. Este é um tema que possibilita a aproximação das Artes Visuais de outras disciplinas e de seus conteúdos. Acima de tudo, possibilita a construção de espaços colaborativos nos quais os acadêmicos, professores e escolares desenvolvam novas possibilidades de ver, interpretar e julgar as qualidades dos objetos e das manifestações culturais, compreendendo as relações de poder estabelecidas.

Pensamos na importância desses estudos e embasamos nas teorias do imaginário de Gilbert Durand (2001) para uma educação mais humana, da qual se podem tirar algumas lições pedagógicas, a fim de compreender o processo simbólico do sujeito imaginante em prol do desenvolvimento cultural, científico e educacional, porque é através da imaginação que se desenvolvem os processos simbólicos.

Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz

As imagens analisadas neste tópico foram produzidas por alunos da turma 1 G, em um número de quinze estudantes de primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiróz. Essa, se diferencia das demais no âmbito do PIBID III por ser a menor escola integrante do Programa na cidade, sendo assim, é mais fácil de atingir a comunidade escolar com os projetos realizados na escola, que são mais visíveis. Ela está localizada no centro da cidade de Pelotas e por isso recebe alunos de diversos bairros periféricos da mesma, são alunos

que terminam o ensino fundamental e vem para essa escola cursar o ensino médio. Portanto, é possível constatar um perfil diferenciado, onde nas turmas de primeiro ano os alunos estão em níveis de conhecimentos diferentes, por virem de escolas distintas. Também é sabido que a maioria dos alunos é de classe média baixa e se utilizam do transporte público para ir à escola, não morando em suas proximidades.

Analisando as imagens produzidas pela turma observamos que a maioria tem um cunho crítico, talvez pelo fato de termos contextualizado o início das práticas da Arte Postal no Brasil no período da ditadura militar. Isso pois, em seu início no país, essa prática era usada como forma indireta de criticar a sociedade durante esse período. As imagens produzidas nos mostram críticas a sociedade e ao governo da cidade, corroborando com a idéia de que “[...] os estudos contemporâneos vem centrado-se na importância do contexto: a cultura em que a pessoa vive, os valores da família, tipos de escolarização, ambientes, objetos, etc...” (ROSSI, 2003, p.21). Portanto, nós, do grupo PIBIDIANO, refletimos diante das ideias apresentadas pelos escolares sobre o contexto geral, para esmiuçar as interpretações possíveis acerca dos textos visuais.

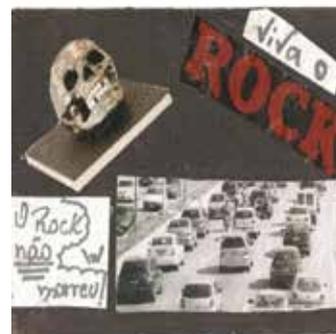


Figura 1



Figura 2

Figuras 1 e 2: Postais realizados pela turma através de colagem.

Nosso ponto de partida para a análise das imagens foi identificar elementos simbólicos que se repetissem em mais de um postal. O pri-

meio elemento elencado é uma “caveira” (Fig. 1 e 2). Este símbolo é popularmente conhecido por estar ligado ao perigo, a morte, a uma situação de alerta. Na primeira imagem (Fig.1) a caveira é acompanhada de uma foto de trânsito cheio e também da inscrição “Viva o rock. O rock não morreu”, faz uma alusão à morte e lembra as mortes do trânsito. Na Figura 2 o urso de pelúcia usa uma camisa com uma caveira, acompanhado da frase “o brinde precisa ser a saúde”, que faz referência clara ao cuidado com a saúde na infância. As duas imagens fazem alusão à morte e a falta de qualidade de vida.

Em um primeiro momento podemos ficar surpresos e achar que essas imagens são pejorativas demais. Mas quanto a isso nos fala Maffesoli (2004, p.32) “o reconhecimento do obscuro, em si e no mundo, é uma espécie de humildade que se baseia na aceitação da sensação, ou seja, como observava Jung, no ‘senso do real’”. Muitas vezes nos protegemos do real e é então que certas imagens podem de certa forma nos chocar, entretanto, se aceitamos o real, pensamos nelas como um aviso: todos nós vamos morrer, se não nos cuidarmos no trânsito e de nossa saúde corremos o risco (perigo) de morrer ainda mais cedo.

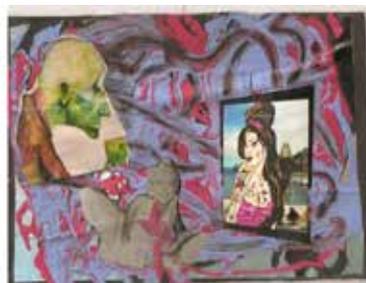


Figura 3



Figura 4

Figuras 3 e 4: Postais realizados pela turma através de colagem.

Na Figura 3 encontramos a imagem da cantora Amy Winehouse, a da atriz Marlyn Monroe e uma figura verde que lembra uma caveira. É

sabido que essas duas celebridades morreram muito jovens por abuso de álcool e outras drogas. Logo, essa imagem (Fig. 3) pode ser relacionada às Figuras 1 e 2, pois também remete à falta de cuidado com a saúde e conseqüentemente, são ligadas de alguma forma à morte, isso tudo no universo do rock'n'roll. Também a Figura 4 pode ser classificada nesse grupo de narrativas visuais, pois mostra a cidade dentro de uma maçã, que aparece ao lado de um sanduíche que remete a algo semelhante ao apresentado na Figura 3, que fala em saúde. Todo esse grupo de imagens remete a importância de uma boa saúde e as conseqüências de uma má qualidade de vida.

Aumont (1993, p.42) considera que “em nossa relação com a imagem diversos códigos são mobilizados, alguns quase universais (os que resultam da percepção), outros relativamente naturais, porém já mais estruturados socialmente.” Portanto, podemos ver as “caveiras” como símbolos universais, mas ao percebermos que podem existir relações dessas imagens ainda mais implícitas no texto visual, significa que conhecemos um pouco do grupo ao qual pertence quem produziu a imagem, a narrativa visual.



Figura 5

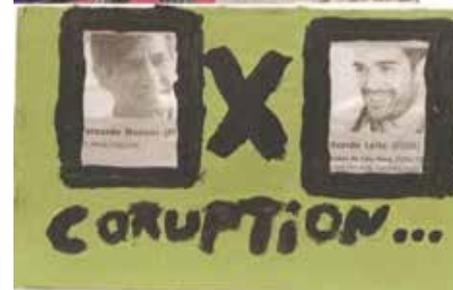


Figura 6

Figuras 5 e 6: Postais realizados pela turma através de colagem.

Nas imagens acima (Figs. 5 e 6) identificamos uma crítica clara feita aos governantes da cidade de Pelotas, pois estávamos em época de eleição para prefeito quando a atividades foi proposta. Na Figura 5 o

aluno mostra a fantasia com uma imagem estereotipada e também a realidade com uma fotografia, recortada de jornal, de lixo nas ruas da cidade. Na Figura 6 aparecem os dois principais candidatos a prefeitura da cidade, com a inscrição “corruption...”.

A relação entre tais imagens se dá pelo postal (Fig. 5) mostrar a expectativa, ou promessas feitas pelos governantes, e a realidade de como se encontra a cidade em más condições. E no outro postal (Fig. 6) está exposto um candidato que já foi governante da cidade e outro que foi apoiado na campanha pelo prefeito em exercício. A crítica feita ali é marcada pela palavra corrupção, mas a relação que tecemos aqui foi a de que o povo, nesse caso esses estudantes, esperam do governo municipal melhorias e que cumpram com suas promessas de campanha. Dessa forma se constitui no imaginário social um governante que acabará com todos os problemas da população, ou com grande parte deles, uma figura arquetípica, o contrário disso será frustrante.



Figura 7: Postais realizados pela turma através de colagem.

Neste novo grupo de imagens (Fig. 7), que reúne cinco postais, aparece o “patriotismo” em imagens que remetem carinho pela cidade, pelo time e pelo Estado. Identificamos uma colagem com imagens de um prédio histórico da cidade e várias frases que demonstram uma típica cidade gaúcha, assim como destacam as qualidades da cidade: “A música nativista ultrapassa limites”, “Um carreteiro para ninguém botar defeito”, “Domingo é dia de churrasco”. Em outro postal aparecem dois brasões e dois jogadores dos times da cidade, como os times são rivais

existe no postal a inscrição “guerra” entre os símbolos dos dois times. Essa imagem se encaixa no grupo que representa o patriotismo, pelos times serem conhecidos e pertencerem à cidade e pelas suas torcidas serem reconhecidas pela garra e amor ao time. Nos demais vemos o brasão e bandeiras do Rio Grande do Sul, e uma crítica feita à sociedade, com a interpretação de que é uma sociedade que não tem mais jeito, ou ainda de uma sociedade que está sempre inconformada e reclamando de tudo. Traz a inscrição: “Os nossos problemas só terminarão mesmo no dia em que sairmos da face da terra”. Sobre este constante estado de descontentamento coloca Maffesoli (2004, p.32):

[...] inquietude é o fundamento do estado de guerra permanente próprio desta perpétua tensão entre o que cada um é e o que gostaria de ser. Talvez devamos enxergar nisto a fonte desse conflito estrutural de que está impregnada a vida social. Conflito do interior de si mesmo. Crisol da luta que, no fim das contas, nos une um ao outro. [...] É um estado natural da humanidade, este *bellum omnium contra omnes*, a guerra de todos contra todos.

É natural e seguidamente ouvimos comentários de que a sociedade é um caso perdido, pois tudo está errado. Muitas dessas vezes, a pessoa que faz o comentário se distancia para fazê-lo, como se não fizesse parte da sociedade: os outros não têm mesmo mais jeito e “eu” não posso fazer nada para melhorar a sociedade. A análise geral dos postais revela um sentimento de inquietude dos estudantes quanto aos destinos da sua cidade e da própria população.

Escola de Ensino Médio Areal

As atividades do projeto na escola do Areal aconteceram em dois encontros. No primeiro apresentamos, através de slides, um breve histórico do movimento arte postal: seu surgimento nos anos 60, os papéis que acabou exercendo no Brasil em tempos da ditadura militar, assim como imagens de trabalhos antigos e recentes, enfatizando a produção do artista Eugenio Dittborn, homenageado da Bienal do Mercosul de 2012. Após a apresentação, proporcionamos um espaço para discussão acerca do que cada participante pensava sobre as possibilidades de correspondências através dos correios, mais lentas e passíveis de influências externas (como extravio, marca do carimbo dos correios, dos selos ou

manchas) em tempos de tantos meios virtuais (mais rápidos e algumas vezes até mais seguros) de comunicação. A maioria dos alunos nunca havia enviado uma carta pelo correio.

Seguimos então para a sala de artes, onde apresentamos a proposta prática, que consistia na produção de postais a partir do tema Identidade. Muitos deles nunca tinham tido contato com um cartão postal, portanto precisamos apresentar, através de esquema e desenho, como geralmente se caracterizavam, deixando claro que eles podiam e deviam quebrar aquele padrão, já que a ideia era produzir Arte Postal e não apenas cartões postais.

Após algumas orientações em relação a deixar algum espaço para a colagem do selo de envio pelo correio, assim como para escrever os endereços de remetente e destinatário, apresentamos os materiais diversos (revistas, jornais, cola, tesouras, lápis de cor, tecido e giz de cera) e explicamos que gostaríamos que cada um deles utilizasse os materiais que achasse mais conveniente para representar a si mesmo enquanto indivíduo. No início surgiram algumas dúvidas em relação a isso, porém, ao decorrer da atividade, fomos conversando sobre questões relativas à construção da identidade o que fez com que as produções fluíssem.

Explicamos como funcionaria esta troca de correspondências, na qual cada um deles estaria produzindo um postal que chegaria à residência de outro aluno, da mesma série de uma escola diferente, criando relações nas quais se desconhece quem está do outro lado da “linha”, o que permite descobrir o outro pelo traço, pelo desenho da caligrafia, pela poética na escolha e disposição de palavras e imagens, assim como pelos cheiros e texturas que podem vir acompanhados destes.

Após terem finalizado seus trabalhos, expusemos os mesmos no centro da mesa e nos posicionamos em círculo a fim de analisar o que foi produzido. Cada aluno teve oportunidade de falar sobre seu postal, enquanto íamos fazendo perguntas sobre os motivos que os levaram a escolher os materiais, as cores, assim como o que pretendiam expressar através daquelas imagens, já que elas deviam tentar representar cada um deles em suas individualidades enquanto sujeitos. Percebemos a dificuldade de cada um em entender neles mesmo as relações entre sujeito e sociedade.

O indivíduo é causa e efeito da lógica da identidade. Senhor de suas histórias, capaz, com outros indivíduos autônomos, de fazer a história

do mundo, ele é educado para exercer uma função nas instituições programadas pela sociedade. A pessoa, em contrapartida, tem identificações múltiplas, suas máscaras (persona). Estruturalmente dependente dos outros (heterotonia), ela se limita a desempenhar papéis nesses conjuntos de afetos que são as tribos (MAFFESOLI, 2004, p.96).

Na proposta de produção dos postais, pedimos que cada um dos participantes criasse algo através do qual estivesse, de alguma forma, se representando. Ao analisar o que foi produzido pudemos notar que a noção da construção da identidade deles se resumiu a seus gostos pessoais, através de apropriação de figuras de revistas.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo uma impossibilidade (SILVA, 2000, p.12).

Ao fazer uma leitura geral nas imagens geradas pelos estudantes participantes da oficina, pudemos perceber que a maioria utilizou sobreposição com colagem de recortes em revistas e, ao organizá-los no cartão, acabaram colorindo o fundo com lápis a fim de preencher o espaço negativo do postal. Alguns outros apenas desenharam e/ou coloriram com giz de cera. Notamos, portanto, uma falta de intimidade dos alunos para com as possibilidades de materiais e técnicas.

No total de dezenove postais produzidos pela turma referente, fizemos um levantamento no qual percebemos seis núcleos temáticos e simbólicos predominantes, ou seja, a partir dos resultados imagéticos obtidos, analisamos os símbolos que se repetiam e os separamos por categorias, tais quais:

Comida

Cinco postais continham elementos visuais relacionados à comida (Fig. 8) como frutas, sanduíche, bolo, chocolate e bebidas, e estes apare-

cerem pela tentativa dos alunos se descreverem mostrando seus gostos, por exemplo: “eu sou alguém que gosta de bolo” ou “eu sou alguém que gosta de frutas”.



Figura 8: Arte Postal, 2012.

Música

Nove dos postais continham elementos relacionados à música (Fig. 9), como instrumentos musicais (guitarra, violão, bateria), aparelho amplificador, fone de ouvido, jukebox, nomes de bandas e cantores (Roberto Carlos, Justin Bieber, Luan Santana, Michel Teló, Rolling Stones, Black Eyes Peas), clave de sol, gêneros musicais (rock, pagode e funk). Este núcleo temático foi o segundo com maior quantidade de elementos, demonstrando o quanto os gostos musicais dos alunos definem como eles se veem na sociedade e de que “tribo” participam.

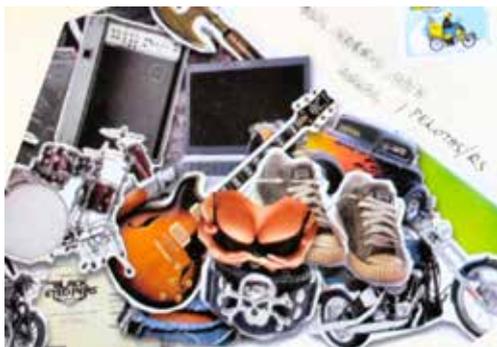


Figura 9: Arte Postal, 2012.

Esporte

Dentro deste núcleo temos cinco produções contendo, dentre elas, imagens de futebol (Fig.9) jogadores, times, ginástica e caminhada, que dizem respeito tanto a uma preferência por determinado esporte quanto a preocupação com o corpo e a saúde.



Figura 10: Arte Postal, 2012.

Tecnologia

Pode-se observar nesta categoria símbolos como logomarcas de redes sociais, celulares, televisão, fone de ouvido, câmera fotográfica digital, moto e carro totalizando seis postais dentre todos, o que demonstra o quanto os participantes gostavam e se utilizavam dessas redes sociais e tecnologias (Fig.10).



Figura 10: Arte Postal, 2012.

Astrologia

Em oito postais havia recortes de horóscopo, textos sobre signos zodiacais e/ou seus símbolos (Fig.11), também na tentativa deles utilizarem seus signos para representarem quem eram: sua personalidade e modo de ser.



Figura 11: Arte Postal, 2012.

Imagem Social e questões de gênero



Figura 12: Arte Postal, 2012.

Nesta análise simbólica o núcleo mais emblemático foi o da imagem social (Fig. 12) onde temos onze postais ao todo, sendo 10 deles de meninas e um de menino. Podendo problematizar questões como gênero e tribos urbanas, a partir de elementos visuais muito característicos, como a cor predominantemente rosa nos postais de produção feminina, bem como maquiagem, manicure, sapatos, flores, corações, estrela e *smiles*, claramente especificando o reforço da tentativa de uma identificação através da imagem social e seguimento dos modelos de beleza ditados pela moda. Já na produção masculina notamos imagens como bracelete de caveira, moto, tênis all-star e, inclusive, sutiã/seios reforçando a ideia de que a mulher tem que ser/estar bonita, atraente, frágil e meiga enquanto o homem deve ser forte, 'durão' e possuir bens automobilísticos, além de demonstrar sua masculinidade deixando claro seu interesse por mulheres com seios fartos.

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do "dentro". A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade (SILVA, 2000, p.15).

Considerações Finais

A interpretação de objetos e imagens movimenta a memória visual e reúne sentidos da memória social, que são influenciados pelo imaginário, ou seja, sua relação com o mundo os coloca num processo de construção de sentidos e significados, de práticas de interpretação:

A imagem como toda cena visual olhada durante certo tempo – se vê, não apenas no tempo, mas à custa de uma exploração que raramente é inocente; é a integração dessa multiplicidade de fixações particulares sucessivas que faz o que chamamos de nossa visão da imagem (AUMONT, 1993 p.61).

Para Jaques Aumont a relação da imagem com o real divide-se em três partes: *Valor de representação* que consiste na reprodução de coi-

sas palpáveis, *valor simbólico* quando a imagem simula fatos abstratos e por fim, *valor designo* quando a imagem concebe conteúdos que não são visualmente refletidos por ela. As funções da imagem convertem-se em três modos: *Modo simbólico* primeiramente as imagens serviram como símbolos religiosos. Algumas imagens representam divindades e outras representam valor simbólico; *Modo epistêmico* a imagem transmite informações sobre o mundo; *Modo estético* a imagem transmite ao espectador sensações específicas.

A aplicação das teorias do imaginário às práticas educativas é necessária, levando em consideração que os educandos apresentam a necessidade de expor em sua produção a criatividade assim como seus sentimentos. E será no universo do imaginário que poderemos desvelar as imagens, seus significados e implicações.

Para a compreensão do imaginário, é pertinente conhecer um pouco da teoria de Gilbert Durand. O autor ressalta a importância do imaginário para a compreensão do indivíduo com o mundo, que por sua vez é determinante para os pensamentos e as decisões humanas. Durand, ao estudar o imaginário, buscava compreendê-lo a partir do psiquismo humano, com seus símbolos e pensamentos, afirmando que não há uma ruptura entre o racional e o imaginário, assim o imaginário vem aliado ao “trajeto antropológico”, isto é, pelas relações pessoais e socioculturais presentes na vida humana. O imaginário é produzido pelos desejos e impressões do sujeito (DURAND apud TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 50).

Durand ainda determina o imaginário entre duas forças de coesão, em dois universos opostos, o diurno e o noturno, produzido em uma trajetória antropológica. Regime diurno refere-se à imaginação heroica do bem contra o mal. O regime noturno refere-se ao polo místico e o sintético ou dramático. Estas estruturas estão ligadas ao equilíbrio individual e social. Para compreender o imaginário de formas mais ampla, tem-se que o imaginário está ligado às influências genéticas e as relações dos indivíduos com seu entorno. Dessa forma, dentro de um pluralismo de imagens pode se perceber o processo de simbolização do sujeito.

Para compreender o processo simbólico do ser imaginante. De acordo com Durand (in TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 77) é necessário uma “educação estética, totalmente humana”. Em prol do desenvolvimento da cultura, ciência e educação, porque é através da imaginação, pelos processos simbólicos que o homem toma consciência da sua condição humana.

Durand ainda afirma três níveis geradores da formação simbólica. O psicofisiológico ou natural, o pedagógico e o cultural. O nível pedagógico está dividido em duas fases, por sua vez ligadas entre si, a familiar e a lúdica, que estabelecem a relação afetiva e sentimental do indivíduo, a qual vem a contribuir no simbolismo adulto. O nível pedagógico para Durand é bipolar e se determina em dois regimes o noturno e o diurno, tracejados no nível psicofisiológico, porque do mesmo modo que a criança se relaciona seguindo os sentimentos maternos, ele também se relaciona através do lúdico, seguindo projeções imaginárias e míticas, assim se distanciando dos pais.

O ser humano, ao se relacionar com o mundo, interage com sua cultura, com os arquetípicos da cultura pertencente. Os valores de uma sociedade são transmitidos através de jogos, museus, literatura, história e por mais que se mudem as roupagens históricas e cultura, os arquétipos determinantes de uma sociedade continuam presentes.

Dos frutos da imaginação originam-se representações simbólicas, nas quais o sentido figurado ativa pensamentos abertos e complexos. A imaginação é tanto figurativa quanto conotativa, levando o pensamento para além do que é produzido pela consciência, como apresenta o postal com uma grande força sentimental, referente a estado de solidão do ser humano.

Foram identificados múltiplos significados e variâncias de significados ao longo do processo de análise, levando em conta que conforme o postal sai das mãos do aluno, o trabalho agrega novas significações e elementos até chegar ao remetente. Com a chegada em nossas mãos já possui outra significação, no entanto, podemos buscar esses resquícios deixados no caminho e investigar seus motivos. Conclui-se que o trabalho realizado nas escolas foi de grande importância para a reflexão acerca da Arte Postal e suas práticas, estabelecendo intercâmbios entre escolas e trocas de experiências entre PIBIDIANOS e alunos e que, através desses processos de busca e análise de material, redescobrimos e ressignificamos as produções em prol de entender e problematizar esses símbolos, signos e significados que muito falam sobre a contemporaneidade.

Referências

- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- DURANT, Gilbert. *As estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Rio de Janeiro:DP&A. 2000
- MAFFESOLI, Michel. *A parte do Diabo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia de. *Visibilidade da imagem*. Material didático da Ação Educativa da Mostra do Redescobrimto: Brasil 500 anos. Pão Paulo, Fundação Brasil 500 anos, 2000.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam. Leitura da arte na escola*. Vol.2, col. Educação & Arte. Rio Grande Do sul: Mediação, 2003.
- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO Alberto Filipe. *Gilbert Durand: imaginário e educação*. Niterói: Intertexto, 2011.