

### **III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola** inovações metodológicas em arte-educação

O Encontro Regional dos Polos do Projeto Arte na Escola é uma ação implementada e incentivada pela Rede Arte na Escola, com o intuito de promover um fórum presencial para os integrantes dos polos regionais discutirem questões comuns ao ensino da arte e sua qualificação. O III Encontro tem como tema o ensino da arte vinculado às questões de formação, estratégias metodológicas e projetos pedagógicos; para fomentar o debate contamos com a participação de profissionais reconhecidos pelas inovações metodológicas que propõem para o ensino de artes, compreendendo o campo ampliado da cultura visual, o professor/artista, a construção de portfólio do professor, mediações e expedições artísticas.

ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL SUL PROJETO ARTE NA ESCOLA: inovações metodológicas em arte-educação. Universidade Federal de Pelotas (PPGAV/Projeto Arte na Escola/Centro de Artes/FaE). Pelotas - RS - Brasil.

**Editoração Eletrônica:** Paula Renata Penteado Oliveira, Joyce Nascimento Oliveira.

**Identidade Visual:** Paula Penteado Oliveira, Nádia Senna, Isabella Whitaker.

#### **Comissão Organizadora do Seminário**

Profa. Dra. Nádia Senna (CA – UFPel)

Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva (CA – UFPel)

#### **Apoio e Execução**

Projeto Arte na Escola – Polo UFPel

Rede Arte na Escola

<http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais>

#### **Comissão Científica**

Profa. Dra. Nádia Senna (CA – UFPel)

Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva (CA – UFPel)

Profa. Dra. Mirela Meira (FaE – UFPel)

Prof. Dr. Donald Kerr Jr (IFSul – Pelotas)

Profa. Sandra Rhoden (FUNDARTE – Montenegro)

Profa. Ana Quadros (IFSul – Bagé)

Profa. Raquel Ferreira (IFRS – Rio Grande)

#### **Reitor**

Mauro Augusto Burkert Del Pino

#### **Vice-Reitor**

Denise Petrucci Gigante

#### **Pró-Reitor de Graduação**

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

#### **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Luciano Volcan Agostini

#### **Pró-Reitor de Extensão e Cultura**

Denise Marcos Bussolleti

#### **Diretora do Centro de Artes**

Ursula Rosa da Silva

#### **Coordenadora do PPGAV**

Angela Raffin Pohlmann

Dados de Catalogação na Publicação:  
Bibliotecária Leda Lopes - CRB-10/2064

E56a Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola (3. : 2014 : Pelotas)

Anais do III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola [recurso eletrônico] : inovações metodológicas em arte-educação, 2014, Pelotas, RS / comissão organizadora Nádia Senna, Ursula Rosa da Silva – Pelotas: UFPel, 2014.

Encontro promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

ISSN

Inclui referências.

Acesso: <http://wp.ufpel.edu.br/artenaescola/anais/>

1. Artes visuais. 2. Arte contemporânea. 3. Arte-educação. 4. Teatro. 5. Ensino de artes - inovações. 6. Arte- processos de criação. I. Senna, Nádia, org. II. Título: Inovações metodológicos em arte-educação.

CDD 710

## ÍNDICE :

A BROADWAY NA COMUNIDADE : O Processo de montagem do teatro musical com crianças da comunidade - **MARINO, Airton.** **P. 04**

A ARTE CONTEMPORÂNEA E A SALA DE AULA - **VAZ, Ana Beatriz Campos** **P.12**

A DANÇA DAS BARRIGAS: A respiração como metodologia emancipatória **CLASEN, Carolina Mesquita; ROCHEFORT, Carolina Corrêa** **P.16**

ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DA ESTÉTICA DO FEIO - **BONILHA, Caroline.** **P.20**

“ERA UMA VEZ: o processo criativo” **SOUZA, Cassius Andre Prietto; JR. AMORIM, Michelazzo, Flávio ; SENNA, Nádia.** **P.24**

A Moda Ilustrada no Jornal das Moças como um educador social que presta serviço a valores filosóficos pra reafirmação de comportamental da Mulher. **SOARES, Diego dos Santos; SILVA, Ursula Rosa da .** **P.31**

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA SÉRIES INICIAIS - QUESTÕES Do SENSÍVEL NO CONTEXTO SOCIAL-CULTURAL INFANTIL. - **LIMA, Fabrício Gerald.** **P.36**

DESENHANDO NA ESCOLA: NOVAS AÇÕES - **ALDRIGHI, Francine Avila; SENNA, Nádia da Cruz** **P.41**

FOTOGRAFIA COM CÂMARA OBSCURA- **BRUNO, Giuliana Bazarele Machado; SENNA, Nádia da Cruz ; ANGELI, Juliana Corrêa Hermes.** **P.43**

GUIAR-TE! - **HENCKE, Jésica.** **P.45**

DIÁRIO DOS AFETOS: EXPERIÊNCIAS ÉTICO-ESTÉTICAS, ARTÍSTICAS E RADICANTES COM A ARTE NA PEDAGOGIA - **Castilhos, Joelma Santos; Meira,Mirela Ribeiro.** **P.47**

DESENHO INFANTIL: O CARINHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO - **SANTOS, Josiane Duarte dos; ZAMPERETTI, Maristani Polidori.** **P.57**

GRAFISMO INFANTIL – UMA ABORDAGEM A PARTIR DA AUTORREFERÊNCIA PRESENTE EM FRIDA KAHLO- **AVILA, Kathleen Oliveira; ZAMPERETTI, Maristani Polidori.** P.63

Pensamento de Pesquisa em Arte - **CANSI, LISLAINE SIRSI ; REQUIÃO, RENATA AZEVEDO.** P.68

DESIGN AUTORAL E CULTURA VISUAL: INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DA ARTE - **WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa.** P.76

GIFS: FUNDAMENTOS DE UMA LINGUAGEM VISUAL E SENSÍVEL - **ALMEIDA, Mariana Leite de.** P.78

Criança-Corpo e os Cinco Sentidos no Ensino de Teatro - **DE CASTILHO, Maureen Mantovani de; MEIRA, Mirela R .** P.86

UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE-EDUCAÇÃO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS AUTOBIOGRÁFICAS **PERIN, Murilo Alves; SENNA, Nádia da Cruz.** P.95

“OSCAR NIEMEYER: A CRIATIVIDADE ENTRE LINHAS E CURVAS. UMA ARTE QUE NOS FAZ SENTIR E PENSAR.” - **TEIXEIRA, Patrícia Silveira.** P.103

TROCA DE SONHOS - **SILVEIRA, Rafael Branco da ; FERREIRA, Raquel Andrade; FREITAS, Karolaini Silva Melo de; GARCIA, Myreli da Rosa Borba.** P.109

(RE)LEITURAS DE *CHAPEUZINHO VERMELHO*: UM CLÁSSICO REVISITADO- **AMARAL, Raíssa Cardoso; REQUIÃO, Renata Azevedo.** P.114

MONTANDO HISTÓRIAS: NARRATIVAS ATRAVESSADAS NO ENSINO ARTE- **WREGE, Raque; SILVA, Laura; BONILHA, Caroline.** P.120

UM ESTUDO DE CASO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DO GRAFISMO INFANTIL - **PERES, Shayda Cazaubon.** P.127

COMO SÃO ESCOLHIDOS OS CONTEÚDOS DE ARTES?- **SILVA, Silemar Maria de Medeiros da Silva; LUIZ, RosanaPeruch; SILVA, Denise Velho da; REDDIG, Amalhene Baesso.** P.131

**A Broadway na comunidade:  
O processo de montagem do Teatro musical com crianças da  
comunidade.**

Marino,Airton.  
Email – airtonmarino@gmail.com

**Resumo**

O presente trabalho, é uma abordagem de minha pesquisa durante o período acadêmico, tendo como campo de experimentação e pesquisa “O projeto Quilombo das Artes”, projeto de extensão da UFPel – Universidade Federal de Pelotas.O respectivo trabalho é um fragmento de meu projeto de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.Serão relatadas as experiências do processo de montagem de Teatro Musical,seu desenvolvimento,seu processo metodológico e técnico, fazendo um paralelo com a metodologia e conteúdos teóricos do âmbito acadêmico. implicando no desenvolvimento deste processo com crianças da comunidade.

**Palavras-chave :** Teatro Musical,Comunidade.

**Introdução**

Este texto é um fragmento do meu projeto de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) Que relatará, ainda sem título definido, de um gênero teatral ao qual me encanta muito, o teatro musical. Os conteúdos abordados fazem parte de um processo de pesquisa e experimentação e, que ainda ao término deste trabalho sofrerá constantes alterações, pois trata de uma pesquisa “autônoma”, pela carência de materiais teóricos neste campo,no Brasil.

Creio que meu fascínio em trabalhar com Teatro musical, mesmo sem ter nenhuma experiência na área, se dá pelo fato das diversidades artísticas resumidas em um espetáculo.Tenho como características, múltiplas afinidades artísticas na carreira como bailarino, ator e musico, e sempre busquei em meu trabalho satisfazer-me destes gêneros resumindo-os em uma experiência, um espetáculo.

Estou no sexto semestre da faculdade de Teatro – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) ou seja,já estou encadeando minha pesquisa para meu

TCC. Por tratar-se de um gênero importado dos grandes palcos da Broadway, o Teatro Musical no Brasil, antes conhecido como Teatro de Revista, tem seu marco a partir da década de 60, já com grandes espetáculos originais como *Roda Viva*, 1968, *Gota d'água*, 1975, e *Ópera do Malandro*, 1978, *Todos de Chico Buarque*. E que agora vem ganhando espaço nos grandes palcos do país principalmente nos estados de Rio e São Paulo. Pouco se tem de material teórico produzido no Brasil. Minha pesquisa torna-se mais difícil ainda, pois, o material, artigos e livros encontrar-se em inglês.

Mas o grande desafio não está na dificuldade do material teórico, mas sim na minha ousadia em me desafiar a descobrir através de meu próprio empenho em não somente desenvolver meu TCC, mas experimentar, vivenciar e montar um espetáculo musical com crianças da comunidade no qual eu atuo como professor de teatro através de um projeto de extensão da universidade.

O projeto denominado “Quilombo das Artes” é um projeto de iniciativa dos cursos de dança e teatro, ambos Licenciatura da UFPel, que atua no bairro Navegantes, periferia da cidade de Pelotas, e é vinculado ao Programa Vizinhança ( UFPel ). O projeto tem como Utilitário auxiliar e provocar o processo educacional de crianças e jovens da localidade no que se refere ao uso de seu tempo ocioso, ao fomento do interesse pela arte (Educação do sensível) e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento, autonomia e solidariedade, colaborando para a formação de cidadãos capazes de formar, de forma crítica, suas próprias decisões. Alcançando a formação de um ser autônomo e consciente de justiça.

Integro o projeto desde de 2012, inicialmente como acompanhante de turma e mais tarde atuando como monitor (Professor). Digo que foi amor à primeira vista, me identifiquei muito com o perfil e sua filosofia de trabalho, arte como veículo de comunicação, inclusão, interdisciplinaridade dentro do contexto social. O sujeito, a partir da perspectiva da arte como educação, em absoluta consciência de si mesmo e de seu papel na sociedade.

Desenvolvo atividades com alunos entre nove a doze anos. Tenho uma convivência de dois anos com estes “pimpolinhos” (Apelido dado carinhosamente por mim). Hoje a turma, está na faixa etária de doze anos, e já não gostam mais que os chame por tal. Digo a eles que não importa o quanto cresçam, serão sempre os “pimpolinhos da arte do sor”. Neste período de dois anos montamos dois trabalhos, *Balão Mágico*, 2012, *Em Busca da Pedra Preciosa*, 2013. Todos os trabalhos

desenvolvidos em processos colaborativo.

## A escolha

Então se perguntar, como uma pessoa que nunca teve uma experiência com musicais – A não ser através de vídeos visto pela internet – tem tanto interesse em criar este respectivo trabalho? Como começar? por onde? Então, tudo começou por qual espetáculo montar. Todos são gigantesco tanto no sentido de estrutura cênica como financeira. A cada escolha que fazia, esbarrava nestas realidades. Foi então quando estava quase desistindo, que conheci um espetáculo musical e que também já havia passado pelas telas de cinema, e que marcou minha infância. “Matilda” originado do livro de Roald Dahl e que foi publicado em 1988 em Londres, ganhando as telas do cinema em 1996 no EUA com direção de Denny DeVito. A obra tanto do livro, quanto ao espetáculo e o filme, trata-se de uma família onde a figura dos pais apresentam comportamento alienados, pois o pai é envolvido com roubo de carros em quanto que a mãe é uma dona de casa perua que apenas importa-se com sua beleza. O casal tem dois filhos, um garoto de 13 anos e Matilda com 6 anos. A garotinha apresenta uma capacidade intelectual excepcional para sua idade. Com esta idade já possui um grande interesse e capacidade para leitura, porém enfrenta a negligência dos pais em não reconhecê-la. Seus pais importam-se apenas em assistir programas de TV, que não acrescentam nenhum conhecimento. Matilda então após ler todos os livros e revistas de receitas de sua casa, busca saciar sua sede de leitura na biblioteca da cidade.

Matilda descobre que além de seu intelecto, possui uma força estranha. Um dia sentada na sala assistindo aqueles programas chatos em família, ela resolve se distrair lendo uma revista da casa, quando o seu pai a arranca com fúria dizendo-a para não perder tempo com leituras, e a insulta com as mais baixas palavras que uma criança possa conhecer. Ela cheia de tanta injustiça e ouvindo os insultos de seu pai, olha com tanta fúria para TV que esta explode. A partir daí Matilda com sua inteligência absoluta apronta várias lições para seu pai. Ele quase surtando com aquela garotinha, que a suplica para frequentar a escola, Joga-a na escola, onde ela se realiza, faz amigos e conhece uma doce professora chamada Srta. Mel e uma perversa diretora chamada Sra. Taurino. e lá uma incrível aventura cheia de história

e ensinamentos se fazem como a magia de Matilda.

## A pesquisa

O próximo passo foi comprar o livro e começar uma profunda pesquisa do entendimento da obra, fui em buscas de mais vídeos a respeito do musical e, em cima destes materiais fui encontrando a minha Matilda. A leitura do livro foi deliciosa, foi prazeroso saborear cada palavra descritas em aventuras e que provocavam turbilhões de sensações e pensamentos. Seu estilo narrativo não encanta somente crianças, mas também adultos. O autor usa extremos para criar situações engraçadas, mas que no fundo refletem um problema real. Uma leitura rápida e maravilhosa, ainda que seja um livro voltado para o público infantil, fez com que eu refletisse sobre vários problemas reais. A forma como o autor narra os acontecimentos proporciona muitas risadas e me levou para um mundo mágico onde tudo é possível desde que você seja corajoso e não desista ao encontrar o primeiro problema.

Este então foi o ponto principal que propus-me a trabalhar. Confesso que o medo, sempre foi meu companheiro, e no começo tinha-o como inimigo mas com o passar do tempo descobri sua verdadeira importância em tudo isto, pois ele me provoca a buscar e este buscar me faz descobrir e neste descobrir, o de encontrar os caminhos que quero seguir. Tenho-o hoje, como meu aliado.

## Primeira etapa o canto

É importante, antes de entrar no assunto, como que se deu a organização do processo para a produção do espetáculo.

Falando um pouco sobre a musica, sempre me perguntei o que é a musica na minha vida? Creio que seja muito difícil defini-la. Muitos pesquisadores e estudiosos dedicaram suas vidas para encontrar o significado da arte da musica, chegando a conclusões nem sempre unânimes.

Para Richard Wagner por exemplo (1813-1883, Artista e pensador), a musica é “a linguagem do coração humano”. Remetendo a ideia de que o ritmo, que é o elemento básico das manifestações da vida, tornando-o, o princípio fundamental da

musica. Já para Nicole Jeandot (Formada em pedagogia musical e musica Gregoriana pela universidade Federal de Paris) Fala de um conceito musical peculiar de cada cultura.

“Embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação e de relacionamento entre os povos, constatamos que ela não é universal, pois cada povo tem sua própria maneira de expressão através da palavra, motivo pelo qual há milhares de línguas espalhadas pelo globo terrestre. A musica é uma linguagem universal,mas com muito dialetos,que variam de cultura para cultura,envolvendo a maneira de tocar,de cantar,de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos” ( Nicole Jeandot. Explorando o universo da musica.p.12 ).

Já André Schaeffner (Origine dês instruments de musique. Paris, Mouton,1958 ), atrela o surgimento da musica ao interesse do homem primitivo pelos gestos e movimentos por eles produzidos e pelos sons oriundos da natureza.” A satisfação de mover os músculos, o prazer de gritar de bater os objetos sem dissociar o gesto de seu efeito,podendo ser a origem simultânea da dança,do canto,da musica.” Dando a relação musica corpo.

C. STANISLAVSKI, Meyerhold e Brecht, buscaram na musica,mais do que recursos de encenação.Uma relação entre o teatro e musicalidade,que atualiza e levam ao novo interartístico e interdisciplinar das artes da cena.

Provocado por estes grandes encenadores, alimentado por estas fontes de experimentos. E por tantos outros autores que dedicaram-se ao encontro das artes,cada um dentro de uma proposta,percorrendo por muitas vezes uma linha tênue. Vou construindo e descobrindo na vivência prática deste novo desafio a minha linha de trabalho.

Os encontros com a turma que eram duas vezes por semanas com duas horas de aula, agora teve que ganhar mais um dia, também com duas horas de aula, para que seja possível atingir o respectivo resultado. E, para cada encontro uma área a ser trabalhada,Canto,dança e interpretação.Todas de fundamental importância,para a formação do ator e da construção do espetáculo. Mas vou abordar neste texto,pelo aspecto do canto.

Após ouvir incansavelmente todas as canções que compõe o espetáculo “Matilda” do compositor Tim Minchin (Comediante Australiano, ator e musico). Tive que fazer

a escolha de algumas musicas chaves do espetáculo e fazer a adaptação para a minha linguagem, ou seja, abordar através da minha perspectiva, mas sem perder o sentido da versão original.

Na cena do musical onde cantam , os artistas interpretam a rebeldia de crianças revoltadas com SraTaurino ( Diretora de escola ), por não suportarem mais tantas injustiças. Os movimentos aliados ao som frenético do estilo poprock , exige muito preparo. Exercícios como corridas na escadaria da escola, acompanhado de freses, poesias ou musicas. Exercícios que possibilite desempenhar mais de uma ação.

A respiração. O princípio para a técnica não somente do canto, mas também um bom desempenho da qualidade técnica do trabalho de ator e bailarino.

A respiração é fundamental na reprodução da voz, que se dá com a interação da corrente de ar que sai dos pulmões na inspiração, e que produz o som. No canto principalmente trabalha-se o condicionamento da musculatura costodiafragmático abdominal. Costo porque na respiração se dá pela abertura das costelas, expansão. Diafragmático por estar relacionado ao diafragma, músculo que separa o tórax do abdômen e abdominal, que trata-se do abdômen que se expande no momento em que o diafragma se abaixa.

Apliquei aos alunos os exercícios de condicionamento e fortalecimento da musculatura respiratória. Como inspiração e expiração pensando na consciência de expansão das costelas. Usando esta mesma dinâmica aplicando recurso sonoros como as vogais, A,E,I,O,U. E consoantes M,N,L,S,R,Z,X entre outras.

Em meio a estes processos estou a estudar as vozes de cada aluno. Para descobrir sua classificação vocal. Com o auxílio de um teclado, trabalhando com as escalas, classifica-se a voz pela sua extensão e tessitura vocal. A extensão, é o conjunto de todas as notas desde a mais grave, até a mais aguda que uma pessoa pode emitir independente da sua qualidade vocal. A tessitura que é o conjunto de notas da mais grave a mais aguda que uma pessoa consegue emitir, porém de uma forma confortável e com uma qualidade melhor.

Através destes exercícios pode classificar as categorias como, Soprano, Mezzo-Soprano, Contralto, Tenor, Barítono e Baixo.

## **Há ainda muito trabalho pela frente**

Os resultados tem surpreendido-me, os alunos são empenhados e se entregam a proposta,parecendo “adultos”.

Eu procuro instigá-los com ideias,discussões e tarefas. Tenho percebido que além do prazer dos encontros de teatro,apresentaram maior interesse pela leitura,querendo ler o livro “Matilda”. Uma descoberta da sensibilidade para a musica. Dos primeiros encontros até presente momento,é notável a mudança na afinação no individual e a harmonia das vozes,no conjunto,nas canções.

alguns buscando maior interesse pela musica que,começaram a fazer aulas de violão e canto -Aula coordenada por um professor de musica do próprio projeto Quilombo das Artes- e um gosto para a dança,com a experiência das aulas de Ballet e dança contemporânea.

O tempo de projeto de desenvolvimento da pesquisa,dentro do processo da montagem do espetáculo é de um ano,ou seja, o processo teve inicio em novembro de 2013 e terá sua “conclusão” em novembro de 2014.Um ano de dedicação,convivência sentimento de família,todos caminhando juntos com o único objetivo,o de mostrar um belíssimo espetáculo de qualidade profissional,apenas com elementos como criatividade,muito suor e muito amor por aquilo que eu e os alunos acreditamos,ser a transformação de nossas vidas.

O caminho é longo,mas é válido simplesmente por poder abrir as portas da inclusão através da arte. Possibilitando-os ao encontro,descobertas,conhecimento,formação e reconhecimento.

Para mim esta é a grande recompensa como professor ,como ser humano,possibilitar o conhecimento e reconhecimento do mesmo quanto sua vida e formação.

## Referências:

MUSICAL, Matilda. Disponível em:

Fonte : <http://www.skoob.com.br/livro/resenhas/682>. Acesso em: 15 Jan.2014.

Stavracas, Isa. *O papel da musica na educação infantil*. Mestrado em Educação pela Universidade Nove de Julho - UNINOVE – São Paulo - Brasil; Licenciatura Plena para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – FEUSP.

MOTA, Marcus. Do ópera Studio de C. Stanislavski aos musicais de Brecht: por uma nova historiografia do teatro. Professor de Teoria e História do Teatro - Universidade de Brasília  
Doutor em História, Universidade de Brasília.

FERNANDES, A.; KAYAMA, A. ; ÖSTERGREN, E. O regente moderno e a construção da sonoridade coral... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.33.

JEANDOT, Nicole. Explorando o universo da musica. São Paulo. 2005.

HOWARD, Walter. A musica e a criança. São Paulo, Summus, 1984.

## A ARTE CONTEMPORÂNEA E A SALA DE AULA

VAZ, Ana Beatriz Campos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este estudo apresenta recorte da pesquisa que se desenvolve no Mestrado em Artes Visuais, na Universidade Federal de Pelotas e trata do cotidiano sendo ressignificado, através da arte contemporânea em sala de aula, amparado em autores que subsidiam essa prática.

**Palavras-chave:** arte contemporânea; cotidiano; sala de aula.

### INTRODUÇÃO

Pensar a arte contemporânea como um fato que acontece no momento em que vivemos e sua distância em relação ao público, me levou a considerar sobre a forma de trabalho em sala de aula. Vejo a escola como espaço importante de inserção das discussões propostas pela arte contemporânea. Assim, como a arte contemporânea se faz presente em minhas aulas, se tornou objeto de pesquisa no Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino da Arte e Educação Estética, com a orientação da Professora Doutora Ursula Rosa da Silva.

A arte contemporânea, aqui tratada, diz respeito às materialidades e aos aspectos mezinhos que muitas obras apresentam. Por proporcionar obras que, muitas vezes, não fazem distinção entre arte e vida, justamente por dela não se distanciarem, há certa dificuldade, por parte do público, em aceitá-las como arte. Talvez, porque os conceitos construídos se baseiem em momentos que não correspondem ao que vivemos hoje, porém, se afirmaram, através dos tempos, como verdades. Essas verdades são discutidas pela arte contemporânea e tais questões podem estar presentes em sala de aula. Desse modo, a pesquisa traz como objetivo, aventar a presença do cotidiano e de como este pode ser redimensionado, através da arte contemporânea, em sala de aula.

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Vejo a arte contemporânea como potência<sup>2</sup> e, neste momento, é necessário que refira sobre o que é contemporâneo em termos de artes visuais.

Primeiro a questão dos limites de tempo, que penso como o próprio termo limite, já torna os fatos meio rígidos, coisa que no tempo real, se formos pensar assim, não é muito fácil precisar, porque estamos em constante movimentação, num ir e vir. E em termos de arte é mais flexível ainda. Sem falar em relação aos limites disciplinares que a arte contemporânea desconsidera como imperativo.

Cauquelin (2005), escritora francesa, considera Duchamp e Warhol como embreantes da arte contemporânea, porque neles estavam os germes do que se

---

<sup>1</sup>Mestranda em Artes Visuais, na linha de Ensino da Arte e Educação Estética, Pela Universidade Federal de Pelotas. [abcvaz@gmail.com](mailto:abcvaz@gmail.com)

<sup>2</sup>Potência como está em Deleuze e Guattari (1997) em *O que é a filosofia?* que, por sua vez, remetem a Schelling à criação do conceito. Os autores afirmam que a *potência* traz em si as possibilidades uma vez que oferece uma infinidade de caminhos, de relações.

tornaria a arte contemporânea. Tanto um como outro deixam de lado a manualidade na produção e se preocupam com objetos produzidos pela sociedade de consumo.

Duchamp, com seus readymades, inclui o acaso e discute a autoria enquanto nega também as instituições que afirmam a arte. Warhol, com sua evocação aos ícones da mídia, busca para si, também, a condição de empresário. Se essas questões reverberavam no limiar do século XX, como poderiam estar ausentes da sala de aula no momento em que vivemos?

Archer (2001) aborda que depois dos anos 1960 aconteceu uma expansão das categorias como a pintura e a escultura que, até essa data, ainda eram mantidas de maneira quase que hegemônicas. Há artistas trabalhando nessas linguagens, mas, as práticas alargaram e os limites se dissiparam.

Vivemos em uma realidade que se mostra multifacetada e, esta, é explorada pela arte atual. A arte contemporânea, justamente por ser plural, coloca a possibilidade de reflexão do ser humano perante suas próprias dúvidas. No momento em que suas apresentações nos indagam sobre nós mesmos, retiram do objeto artístico a preocupação com a materialidade. Ao invés de descartar e partir do novo, como a arte moderna, a arte contemporânea é encarada por Bourriaud (2009) como a arte da pós-produção. Nela, o artista se vale doselementos já existentes no mundo para recolocá-los, atribuindo-lhes novas significações.

A escola como transformadora, como propositora, pode favorecer e fornecer meios de discussão que promovam o contato com as produções atuais. A escola pode ter mais ousadia e como nos diz Maffesoli (2005, p.27): “[...] no sentido de um pensamento, que fora das certezas tranquilizadoras está apto a compreender o aspecto prospectivo de tudo isto que está nascendo ou renascendo [...]”.

Por atingir uma maioria a escola, neste aspecto, pode exercer, também, o papel de mediadora entre o público e a arte contemporânea possibilitando que este se veja e se pense inserido nestas reflexões. A arte trabalhada, não apenas a partir de objetos acabados e sacralizados, entretanto, a partir de objetos e, até ante a desmaterialização que determinadas obras propõem.

Essas questões são apresentadas pela arte contemporânea que se oferece e, assim, se abre a múltiplos ingressos mostrando que não existe um só critério que permita o encontro com suas propostas, mas, várias oportunidades de discutir e rever pontos de vista. No momento em que eu deixo de estabelecer minhas “regras” em relação à obra e permito que ela se mostre, poderia usufruir de seus múltiplos sentidos.

Todavia, longe de ser acessível a um primeiro olhar, as obras contemporâneas requerem um conhecimento por parte do professor para que possa se mover entre suas manifestações/provocações, disponibilizando aos alunos aproximações que facilitem seu trânsito também. Sem falar, que as obras contemporâneas circulam pelas demais áreas do conhecimento, o que pode favorecer um entrelaçamento com as circunstâncias vividas no cotidiano.

O cotidiano é pensado como propõe Certeau (2009), numa forma em que ações banais deixem de ser pano de fundo da existência.

A fotografia, seu caráter documental e de registro de “verdades”, é observada, no momento em que, hoje, a maioria dispõe de equipamentos que fotografam e, que possibilitam a distribuição instantânea de “flagrantes” da vida, no ato em que acontecem.

Há artistas que se valem da fotografia como mídia. Estes, a utilizam desfazendo, de certa maneira, àqueles conceitos que dispomos, como foco, enquadramento, que o senso comum julga como necessários para uma “boa

fotografia". O uso da fotografia como memória, e como registro é discutido.

Charlotte Cotton (2010) ao tratar da fotografia com arte contemporânea o faz acentuando a presença de artistas que trazem, em suas imagens, assuntos que, normalmente, não são considerados foco para as fotografias tradicionais. Através do foco dirigido por artistas como Jason Evans, ou ainda, Jeff Wall, pode-se referir ao cotidiano e ressignificá-lo em sala de aula.

Desse modo apresento em minhas aulas aspectos que valorizam, ou procuram trazer significado ao que é vivido.

A esse respeito remeto que as saídas da sala de aula se fazem com certa frequência. No momento em que as saídas se efetivam, a preocupação é com o olhar que escava e procura. Em uma dessas saídas propus que olhassem e procurassem um foco para dirigir sua atenção. Poderiam registrar, através de textos, desenhos, fotografias. A maioria optou por fotografar. Várias imagens surgiram, bem como o modo de encarar determinadas situações, foram alterados. Como, por exemplo, a referência de um aluno sobre como a cidade ficava mais bonita no outono, já que seu foco foi dirigido a vegetações que teimam em nascer nos prédios.

Outra proposta que gerou novos focos foi desenvolvida em suas casas. Deveriam procurar algum lugar para o qual não haviam dirigido a atenção. Deste trabalho, surgiram depoimentos em que manifestavam, por exemplo, que a casa era um mar de rachaduras, ou ainda o cuidado em registrar a presença do limo que foi encontrado no pátio.

A pesquisa se iniciou com revisão bibliográfica e prossegue com alunos de 8ª série, na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, em Bagé, RS. Esse público se faz acompanhar desde a 6ª série do ensino fundamental, justamente por pensar que, através deste tempo de contato, poderiam ter um convívio maior com a arte contemporânea e, a ela poder dispensar atenção.

Dessa maneira a pesquisa tem por objeto algo que não está afastado de mim e visto por fora, porquanto estar no meio do meu percurso (LANCRI, 2002). A escolha da narrativa se efetiva como proposta por Josso (2004).

O trabalho se desenvolve e pelo que percebo as relações dos alunos com a arte contemporânea se intensificam, na medida em que, ações são demonstradas por estes de forma a intensificar as afinidades entre o cotidiano e deste com as obras dos artistas que tratam do mezinho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tempo atual, os questionamentos são outros. Do mesmo modo as necessidades e as demandas que a arte traz, dizem respeito a diversos posicionamentos que pertencem ao hoje e por isso necessitam ser compreendidos, através do que é produzido e pensado neste momento. Como menciona Frange (2002), a arte contemporânea está fixada muito mais nas dúvidas que nas certezas. Justamente porque não se apresentam como verdades inquestionáveis.

Assim, objetos de uso corriqueiro são deslocados de suas funções para serem, por isso, problematizados, uma vez que recebem valor artístico, ao saírem do anonimato. Não se trata mais de produzir o real, mas, apresentar a realidade. O ato do artista ao colocar em outro lugar, o que já tinha uma destinação, se efetiva pela busca e pelo olhar.

Vejo o professor como quem pode proporcionar esses encontros com o inesperado e, desse modo, trazer o olhar para mais perto do que é vivido pelos

alunos para que possam, ao usar a arte como meio de se relacionar com o mundo, lançar mão do imediato, que de tão próximo pode não ser notado.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Michel. **Arte contemporânea: uma história concisa**; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**; tradução Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: Artes do fazer**; tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a filosofia? Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

FRANGE, Lucimar Bello. Arte e Seu Ensino: Uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae. (Organizadora). **A inquietação e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade; tradução Sônia Taborda. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (organizadoras). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Ed. da Univ., 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Omistério da conjunção: ensaios sobre a comunicação, corpo e socialidade**; tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

## **A DANÇA DAS BARRIGAS: A respiração como metodologia emancipatória**

**CLASEN, Carolina Mesquita<sup>1</sup>**  
**ROCHEFORT, Carolina Corrêa<sup>2</sup>**

**Resumo:** Conceitos e pensamentos que potencializam a prática de uma espécie de metodologia da imprevisibilidade [da proposta e do cotidiano] que encontro em mim, nos espaços, nos outros, nas relações. Busco através do ser professor-mediador-artista, o momento em que meu corpo, espaço (galeria, instituição escolar) e estudantes, visitantes, não se dividem mais e somos afetados pela respiração de cada participante. O papel da educação é não é ocultar esses componentes todos do universo, mas torná-los partes óbvias de cada ato, emancipando não apenas as afirmações e o autoconhecimento, mas também o que negamos; por isso trazer a meditação e os movimentos intrínsecos e extrínsecos, as vontades de potência e as inspirações.

**Palavras-chave:** meditação; mediação; educação

### **INTRODUÇÃO**

Uma respiração caótica, com intervalos pequenos entre o respirar – inspirar; catarses e quietudes corporais, o transcender. Quatro ou cinco passos, exercitar o “conhece-te a ti mesmo” para aproximar-se do outro. Toda a minha trajetória consciente ou não, escolheu este lugar e este tempo.

Trazer a meditação e o autoconhecimento para a sala de aula e buscar uma educação com a consciência do momento presente, onde o aluno se reconhece como agente ativo do acontecimento de aprendizado, apreendendo sensivelmente. Com isso, discuto a relação do corpo e da consciência na educação, caracterizando estes elementos como uma educação onde coexistem intrínseca e extrínsecamente (DELEUZE, 1997:128): “Cada processo pode funcionar também sob uma outra ‘potência’, que não a sua própria, ser retomado por uma potência que corresponde a um outro processo.”

Começamos aqui, quase que como um abraço muito apertado; buscamos o mesmo compasso, numa dança das barrigas durante o abraço: inspiro eu, expiras tu; expiro eu, inspiras tu, para que a descoberta, que vai muito além de um jogo de barrigas e respiração, aconteça e nos reconheçamos neste momento de aprendizado mútuo. Porque estar na educação não é, não foi e não será, para meu corpo, respirar sozinha.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Convivendo com as escritas das ações do Mestre Joseph Jacotot (RANCIERE, 2007) há alguns meses, tive durante o período do estágio curricular a oportunidade de entender, de tocar, a “terceira coisa” que o mestre encontra em seus momentos de educação. Desenvolvendo o papel da educação alicerçada em discussões de autores filosóficos buscando o autoconhecimento como formação estética artística.

As leituras das entrelinhas da filosofia provocam em mim este interesse pelas metodologias do que Jacotot propõe em encontrar na diferença as igualdades e propor uma educação emancipatória em acontecimentos quase que de entusiasmo a cada encontro no espaço escola, na galeria de arte, etc.

Esta possibilidade de encontro, a “terceira coisa”, trazida pelo escritor Ranciere, é uma possibilidade de acontecimento que transborda o que respiramos naquele momento. Assim como a Geometria Sagrada que nos prova que o todo é mais que a simples soma das partes, a “terceira coisa” do mestre demonstrava, quase que exatamente, o quanto o envolvimento e a busca por uma excitação coletiva é tão importante quanto um método bem resolvido. A “emancipação” desenvolvida pelo mestre ignorante nos pede mais ativação de ação do que explicação. Encontrei em um violino velho, que nunca aprendi a tocar, uma tessitura de propagações de som que em posição de professora, ao fazê-la soar, me aproximou dos alunos. Através de um instrumento, elemento que desconheço, compartilho não apenas meus acúmulos referenciais da história da arte e conteúdos metodológicos e educativos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, proponho atravessamentos, tornar aulas em encontros de educação, o mais afetivos e próximos das partes possível, para gerarmos significado para o conhecimento em busca de todas as possibilidades metafóricas construídas pelo educador e pelos estudantes.

Nietzsche denomina a vontade de potência como possibilidade de consciência dos saberes e do fazer, sendo essa superior ao mecanicismo e as dualidades institucionais. O conjunto sensorial é nosso meio de comunicação, é um tornamo-nos conscientes do momento presente e dos nossos quereres mostrando que, como nos diz Nietzsche, a vontade de potência não é uma forma de conduzir, mas um “órgão condutor”. Logo, encontro em “Nietzsche, vida como obra de arte” Rosa Dias, que interpreta Nietzsche:

[...] conhecer é dominar, tornar-se senhor de algo existente. Não há o que se convencionou chamar ‘conhecimento objetivo’. Uma interpretação única e definitiva não existe. A concepção artística do mundo requer uma multiplicidade de perspectivas. (2011:61)

A igualdade na diferença, a quietude na catarse, é esta proposta que experimento como metodologia, propor a busca do conhecimento na emancipação transformando o conteúdo histórico-artístico mais próximo de cada atuante deste encontro. E, através da meditação, reconheço estas nuances do ser/estar no encontro, por encontrar no autoconhecimento algumas características, levo aos

encontros de educação a proposta do caminho in-verso: olhar para si e encontrar-se no conteúdo. Quando antes mostrava as teorias e propunha uma proximidade; entendo agora o quanto o passo para a emancipação é dado antes de qualquer outro dentro da sala de aula, este passo que é dado com os estágios da respiração, com a presença do corpo em plenitude. É importante que eu saiba que eu sou para poder dizer do outro, desta forma os alunos encontram-se como não haviam feito antes, só por não fazer, e assim, redescobrem suas preferências, suas escolhas e suas repulsas. Escutar a própria respiração e os anseios foi uma forma de tocá-los mais profundamente, como se deixasse de acessar o alunos apenas enquanto palavra e enunciado para que o afeto ser mais concreto, mais palpável, e tudo isso por entender em mim primeiramente que este foco, a concentração no presente, acontece quando escolho estar, quando sou consciente destes acontecimentos. Compreendendo que a arte não é apenas obra-observador. Meu papel enquanto professora-mediadora é de acessar os alunos/visitantes, no con-tato, como quando encontrei nas artes cênicas este tato, a “terceira coisa” que citei no começo desta escrita, demonstro na Figura seguinte:

Figura 1 – Escola Castro Alves, Galeria A SALA



Fonte - Acervo do Grupo Patafísica: Mediadores do Imaginário

Um tessitura que propaga diferentes sons mas no mesmo compasso, dizer metaforicamente sobre as lições do Mestre Ignorante que é quando compreendo Nietzsche na “vontade de potência” como órgão condutor e Deleuze em seu “rizoma” de pontos infindáveis da troca dos saberes. Estes atravessamentos todos, pela metáfora ou não, são as inspirações que proponho despertar na posição de educadora, mediadora, ou transeunte; emancipar, através de um movimento intrínseco – como a respiração – os discursos dos gestos corporais extrínsecos. E, todos estes movimentos,

organizados em contatos, em abraços, para acessar da melhor forma a singularidade dentro do plural; porque esta ação, o respirar no espaço escola está o tempo inteiro acontecendo.

## REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol.2 / Gilles Deleuze, Félix Guatarri; tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. – São Paulo: Ed. 34, 1995.

DIAS, Rosa Maria Nietzsche. vida como obra de arte / Rosa Dias. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2011. (Coleção contemporânea : Filosofia, literatura e artes)

RANCIERE, Jacques. O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual. ; tradução de Lílían do Valle – 3.ed. 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Ewditora, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich, 1844-1900. Vontade de potência. [Der wille zur macht]. Tradução, prefácio e notas: Mário D. Ferreira Santos. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d.330 p. (Clássicos de bolso)

## ARTE NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE TRABALHO A PARTIR DA ESTÉTICA DO FEIO

BONILHA, Caroline<sup>3</sup>

### Resumo:

O presente artigo pretende relatar uma experiência realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que teve como principal objetivo desenvolver noções relativas à Estética do Feio através do desenho e da apresentação de reproduções de obras de arte. A atividade foi desenvolvida a partir da percepção do quanto alunas e alunos sentiam-se frustrados por não dominar técnicas realistas de representação por meio do desenho, ao invés de insistir em tais técnicas a iniciativa pretendeu valorizar o traço específico de cada um dos estudantes ao trabalhar obras que não tem na beleza e no realismo suas principais qualidades. Para que a atividade ganhasse contornos mais lúdicos o cinema foi utilizado como ponto de partida e a construção de monstros foi tida como fio condutor das aulas.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte; estética do feio; ensino fundamental

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de apresentar o processo de construção de uma atividade desenvolvida através da estética do feio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A atividade foi desenvolvida durante um trimestre letivo com 4 turmas do 4º ano em uma escola da rede particular de ensino na cidade de Pelotas. A elaboração inicial da proposta ocorreu a partir da possibilidade de criação de projetos de ensino que englobassem e ampliassem os conteúdos programáticos de cada etapa letiva, possibilidade essa incentivada pela direção e coordenação pedagógica da escola. A partir do filme “Onde Vivem os Monstros” foram trabalhados aspectos da história da arte e do fazer artístico, tendo como amparo questões relativas à possibilidades narrativas presentes na historiografia contemporânea<sup>4</sup>.

Sabemos que o desenho e a pintura estão entre as formas de expressão mais trabalhadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (do 4º ao 9º ano), isso ocorre por conta do fato dessas linguagens artísticas possibilitarem o desenvolvimento da motricidade fina assim como, de habilidades relacionadas à percepção e organização espacial e também noções referentes à escala. No entanto, a ênfase em questões puramente técnicas desses meios de expressão, pode acabar afastando as crianças que não possuem muita facilidade do universo das linguagens artísticas. É possível perceber que reproduções de obras de arte do período renascentista são comuns nas aulas de Artes e de outras disciplinas como as Histórias, sem falar em sua presença massiva na grande mídia, o que faz com

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural pela UFPel. E-mail: bonilhacaroline@gmail.com

<sup>4</sup> Uma versão estendida desse artigo foi publicada na revista Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário n. 4 (julho-dezembro 2014), editada pela Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Portugal,

muitas alunas e alunos associem às noções de desenho e pintura aos resultados obtidos pelos grandes mestres daquele período. Resultado tangível do efeito da universalização de critérios relacionados a períodos específicos, caso do renascimento, é o destaque que alunas e alunos que desenvolvem técnicas correspondentes a estética realista recebem: admiração de colegas e professores acompanhada de pedidos constante de desenhos. Assim, a ideia de bom desenho acaba associada ao desenho realista. Enquanto isso, aqueles que não desenvolvem tal técnica afastam-se cada vez mais da prática artística tendo por costume responder as propostas de atividade com as afirmativas: “eu não sei desenhar” ou “eu não gosto de desenhar”. Esse foi o contexto encontrado entre meninas e meninos de idade entre 09 e 10 anos que frequentemente respondiam as propostas de atividades com as seguintes afirmações: “eu não gosto de desenhar” ou “eu não sei desenhar”.

Por conta disso, optou-se por começar as atividades de forma mais lúdica utilizando-se do cinema. Com a apresentação do filme “Onde vivem os monstros” deu-se início ao trabalho de inter-relação entre cinema, história da arte e expressão artística que teve como fio condutor a apresentação de obras que possuem como temática a feiura associada aos monstros ou monstros em si. O principal objetivo da experiência era mostrar que nem só de beleza se ocuparam os artistas e que os mais diferentes tipos de desenho podem ser desenvolvidos e valorizados.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Nos Estados Unidos, em uma cidade não identificada, vive Max, um menino de 09 anos, ao lado de sua mãe e uma irmã mais velha. A rotina da família é apresentada nas primeiras cenas do filme “Onde vivem os monstros” (*Where the Wild Things Are*), lançado em 2009 e dirigido por Spake Jonze. E é justamente nesse início que os conflitos que terão como resultado a fuga de Max já se mostram: ocupadas com suas próprias vidas, tanto a mãe quanto a irmã não dão a Max a atenção que ele necessita ou acredita necessitar. Magoado, Max, enfrenta a mãe, morde-a e sai correndo de casa em direção à rua. Na tentativa de não ser encontrado, o menino prossegue assustado em meio a um parque repleto de árvores e acaba encontrando um pequeno barco em um riacho próximo. Em seguida ele entra na embarcação e inicia uma fantástica viagem que o leva até uma ilha habitada por monstros. Por conta de sua atitude diante da bagunça que os monstros estão aprontando e da aceitação dos mesmos, Max acaba por se tornar seu líder. A promessa feita pelo novo rei ao ser coroado é de construir um lugar no qual todos viverão felizes. Ao longo do filme, Max descobre que isso é bem mais difícil do ele imaginava. Os desejos e conflitos dos monstros revelam-se complicados de serem transpostos. É como se cada um dos monstros carregasse um traço da personalidade e dos problemas do próprio menino.

O filme, realizado através da adaptação do livro de mesmo nome, escrito e ilustrado por Maurice Sendak em 1963, extrapola as questões propostas inicialmente. No livro, após brigar com sua mãe, Max é mandado para seu quarto sem jantar e é lá, sem a necessidade de uma fuga física, que Max cria uma floresta, um oceano que a invade e o barco no qual parte rumo à ilha habitada pelos monstros. Para Joceli da Cruz (2011), a principal diferença entre o livro e sua adaptação cinematográfica está justamente na viagem empreendida pelo menino, a autora afirma que:

Sendak não alude a um lugar puramente espacial, mas a um lugar que está na subjetividade da personagem Max – seus monstros são internos: conflitos próprios de uma criança. A narrativa carrega-se assim de um dimensionamento existencial, mas não dá respostas de pronto ao leitor infante. Ao estimular a criança à construção de uma narrativa poética que poetiza as distâncias percorridas sem a necessidade de lhes dar um verismo “geométrico-espacial”, Sendak propõe-lhe uma viagem por mundos que só se viabilizam poeticamente. (Cruz, 2011:78)

Elemento interessante e que contribuiu para escolha do filme é o fato de que nem os monstros nem o menino reparam em suas diferenças, a monstruosidade de uns e a humanidade do outro não são empecilhos para que se estabeleça uma relação de amizade e confiança. É possível considerar que a roupa de Max tenha contribuído para que os monstros não o estranhem, mas, mais importante é o fato de que o menino não demonstra medo ou surpresa ao encontrar os monstros e não questiona, em momento algum, suas aparências como estando relacionadas a conceitos de beleza ou feiura. Para o trabalho desenvolvido, esse aspecto foi de extrema importância. Após assistirem o filme, as crianças foram incentivadas a debaterem aspectos relacionados as personagens de forma a pensar criticamente a respeito de aspectos estéticos relacionados a sua construção. Quem são os monstros? Como eles se parecem? Qual seu personagem favorito?

Ao finalizarmos a fase de identificação e descrição oral das características físicas e emocionais de cada um dos monstros, iniciamos o trabalho com o desenho. Primeiro alunas e alunos desenharam seu personagem favorito. Depois passamos a reprodução utilizando *paper toys*, previamente preparados, das cenas que mais chamaram a atenção de cada criança individualmente.

A escolha nessa etapa do trabalho pela utilização de técnicas relacionadas à tridimensionalidade ocorreu por conta do conteúdo programático, determinado pela escola, a ser desenvolvido com cada adiantamento e em cada um dos trimestres letivos específicos. A utilização do *paper toy* possibilitou o cumprimento dos requisitos referentes a trabalhos em três dimensões ao mesmo tempo em que permitiu que as crianças obtivessem a percepção de que, mesmo partindo de uma forma idêntica, já que o molde do boneco era o mesmo para todos, era possível chegar a resultados diferentes. A ideia de poética visual foi trabalhada a partir dessa atividade que ainda funcionou como gancho para a apresentação de obras de arte de diversos períodos artísticos relacionadas à temática do monstruoso e do feio. A antropomorfização dos monstros criados pela imaginação de Max, tanto na literatura quanto no cinema, foi o caminho escolhido para seleção das obras e apresentação das mesmas para alunas e alunos. Para Joceli da Cruz (2011) o aspecto de antropomorfismo se destaca na criação literária por permitir a identificação entre o personagem humano e os monstros. Ela afirma que,

A personagem do menino Max faz dos embates com a mãe matéria para compor sua viagem existencial. É com as pedras da imaginação que pavimentará o caminho que o liga aos seus monstros internos. Antropomorfizados funcionam como uma imagem que, além de espelhá-lo, permite-lhe a interação. Sendak mergulha Max nessa condição “meta-existencial” sem, no entanto, dirigir um sentido literal ao leitor criança: esses jogos de passagem estão sutilizados no interior dessa contínua metáfora que já é toda a textualidade de Onde vivem os monstros. (Cruz, 2011:83)

Já no campo da arte esse mesmo aspecto, ou seja, a mistura entre

características humanas e animais e a hibridização desses dois seres, permitiu que a narrativa histórica através de obras, estilos e artistas ocorresse de forma fluída.

As atividades em sala de aula foram desenvolvidas durante um trimestre letivo do ano de 2013. Depois de assistirem ao filme e conversarem a respeito das personagens deu-se início a produção. Como descrito anteriormente, primeiro as crianças escolheram seu monstro favorito para desenhar, depois houve a recriação de uma cena do filme utilizando o desenho aliado ao *paper toy* para criação do cenário escolhido. Logo após foram apresentadas imagens de obras que possuem temáticas relacionadas a monstros, de gárgulas e quimeras medievais a obras modernas e contemporâneas. Acompanhadas de leituras de imagem, as obras foram relacionadas ao filme e a produção em andamento, destacando-se elementos similares e diferentes.

O terceiro passo foi à realização de releituras das imagens propostas. Depois disso, as crianças iniciaram a produção, através do desenho, de seus monstros que deviam aliar características de todos os elementos apresentados anteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da atividade foi possível trabalhar questões relacionadas não só a estética e noções de desenho, como também, ampliar o repertório visual de meninas e meninos. Os desenhos feitos, releituras ou criações de monstros possibilitaram que as crianças tivessem segurança em seu trabalho, pois, quanto mais feio o monstro melhor o resultado final o que possibilitou a criação de um olhar mais afetoso por parte das crianças com seus próprios trabalhos e com os trabalhos dos colegas.

## REFERÊNCIAS

- Barbosa, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BELTING, Hans. O fim da história da arte – uma revisão dez anos depois. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- Cruz, Jocelin Cristiane da. Onde vivem os monstros: o espaço narrativo como construção de uma autonomia existencial nos textos dedicados a infância. Dissertação de mestrado. Curitiba: UNIANDRADE, 2011.
- ECO, Umberto. História da feiura. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2007.

**“ERA UMA VEZ: o processo criativo”**

SOUZA, Cassius Andre Prietto<sup>5</sup>; JR. AMORIM, Michelazzo, Flávio<sup>6</sup>  
SENNA, Nádia<sup>7</sup>

**Resumo:** “Era uma vez” consistiu em uma exposição promovida pelo Projeto Arte na Escola, para o Espaço Cultural e Artístico da Laneira, administrado pelo Centro de Artes - UFPEL, ocorrida em de agosto de 2014. O relato contempla o processo criativo do artista, Cassius André Prietto Souza, para o evento, voltado para o público infantil, a partir de sua pesquisa em poéticas junto ao mestrando em Artes Visuais. Os desenhos, em grande formato e sequências, abordam narrativas míticas, lendas urbanas e a fabulação infanto-juvenil. Em torno da metamorfose de um homem em lobisomem, desenvolveu-se uma narrativa aberta que dialoga com o conto do Chapeuzinho Vermelho. Entre as atividades promovemos a mediação, brincadeiras e oficinas de desenhos com as escolas locais e a comunidade em geral.

**Palavras-chave:** imaginário, contos; desenho; arte-educação,

Quem nunca teve o prazer de ler ou ouvir uma história infantil? O mundo do faz de contas, ensina, adverte e sensibiliza as crianças e os adolescentes do mundo inteiro, com seus reinos de fantasia habitados por seres extraordinários oriundos da imaginação universal. Esse imaginário desempenha um papel importante na formação de nossas crianças, instaura o espaço do lúdico e do devaneio, ultrapassando a narrativa, constitui uma experiência da ordem do sensível.

Dentre esse universo de personagens, a investigação poética do artista convidado se detém sobre o monstruoso, pela ambiguidade, hibridismo e complexidades que podem assimilar nas narrativas contemporâneas. Para Marina Warner (1999) os personagens revelam dramas e tensões, estabelecendo identificações, são os sentimentos da sociedade e da natureza humana. Segundo a autora os monstros nos contos de fadas atraem o público infantil pelo seu ar de mistério. Contos como “A Bela e a Fera” são populares pelo aspecto inusitado; o temperamento instável da criatura, que em alguns momentos é um ser selvagem, mas em outros é melancólico, ultrapassa a noção simplista de bem/mal, atua como uma espécie de anti-herói.

“Era Uma Vez” foi uma proposição do Projeto Arte na Escola, coordenada

<sup>5</sup> Mestrado em Artes Visuais, UFPEL; cassius\_andre@hotmail.com

<sup>6</sup> Graduação em Artes Visuais, UFPEL; flaviomichelazzo@outlook.com

<sup>7</sup> Professora Adjunta, Centro de Artes, UFPEL; [alecrins@uol.com.br](mailto:alecrins@uol.com.br)

pela Profa. Nadia Senna, tendo com meta trazer esse imaginário das fábulas e personagens fantásticos para uma exposição dedicada ao público infantil, em um espaço cultural alternativo, ainda em fase de instalação, junto a um bairro da cidade de Pelotas. Além de um imaginário pertinente ao repertório dos visitantes, nos interessava instaurar um espaço lúdico de mediação, que ampliasse a poética da mostra.

Os desenhos e as oficinas de monstros que o artista vem oferecendo nas escolas da região revelam seu potencial lúdico e seu apelo junto ao público infantil, cada vez mais interessado em criaturas que inovam estereótipos e inclusive invertem papéis tradicionais, como o ogro que fica com a princesa, os monstros que se encantam com uma menina, os meninos que adotam dragões, as bonecas monstros, etc.

Para “Era Uma Vez” o artista lançou mão de uma metodologia de trabalho, que investiga comunidades e lendas locais para desenvolver sua poética, nesse caso, o próprio bairro, onde se situa o espaço da exposição, resgatando assim uma história meio fato, meio mito.

A proposta busca demonstrar a riqueza desse universo, que se atualiza e aproxima gerações e comunidades, e, sobretudo, investe nas crianças como protagonistas da mostra, que se potencializa com sua participação ativa.

#### **Processo Criativo**

“Era Uma Vez” foi um desafio que se tornou prazeroso e estimulante conforme ia sendo executado, tanto pelo artista convidado, quanto pelo grupo de alunos do Curso de Artes Visuais.

O Espaço Cultural e Artístico da Laneira, administrado pelo Centro de Artes, e localizado no bairro Fragata, apresenta as condições apropriadas para abrigar uma mostra interativa como a que queríamos, o prédio de uma antiga indústria de lã encontra-se em fase de implantação. Contudo, possui amplitude e certa precariedade, que nos permite uma liberdade de atuação que não disporíamos em outros espaços.



Figura 1- Execução. Fonte: Autores, 2014.

Nesse local o artista trabalhou durante um mês projetando e executando os desenhos (fig.1) sempre tendo como padrão o formato grande (aproximadamente 3 metros de altura) e seqüencial. Cabe ressaltar que foram feitos vários estudos, com técnicas e materiais variados (inclusive modelagem em argila e estudo de detalhes da cabeça utilizando efeitos especiais) para melhor visualizar os estágios de transformação do personagem, esses trabalhos foram disponibilizados, para dar a ver o processo criativo do artista, cumprindo uma função didática. A projeção do desenho na parede permitiu ampliar mais facilmente as figuras, que foram esboçadas e depois finalizadas com tinta acrílica preta, utilizando pincel e trincha, porém conservando o caráter gráfico e expressivo dos desenhos, enfatizando linhas e sombras.



Figura 2: A metamorfose. Fonte: Autores, 2014.

Foram utilizados 11 “espaços” da parede lateral do prédio, aproveitando as colunas como intervalos de tempo, como as calhas nos quadrinhos. A série revela a metamorfose de um homem em lobisomem (fig.2). Essa produção se baseou em uma lenda local, corrente nos anos noventa do século passado, sobre um Lobisomem que atacava nas paradas de ônibus, nas noites de lua cheia, nas imediações do Bairro Guabiroba (Fragata). O assunto inclusive foi publicado nas páginas policiais do Diário Popular. Depois foi descoberto que se tratava de um homem num casaco de peles que assustava os usuários e os motoristas de ônibus. Mas aí a história já tinha se propagado, “e quem conta um conto aumenta um ponto”...



Figura 3 – A Floresta Fonte: Autores, 2014.

Esse trabalho se articulou com a produção dos bolsistas e alunos do Curso de Artes Visuais (UFPEL), que executaram a ambientação para o personagem, a cena lembra a floresta encantada presente nas narrativas. As próprias árvores do bairro serviram de referência para a construção (fig.3), com muitos galhos entrecruzados, caules de diferentes espécies, e alguns animais de hábitos noturnos, a floresta ficou soturna. Imediatamente nos levou para um clima de terror, estabelecendo uma ligação com algumas versões contemporâneas para o conto de Charles Perrault – Chapeuzinho Vermelho. A personagem, ou melhor a sugestão, pois é só uma capa (ou um fantasma) foi executada pelo aluno Flávio Michelazzo Amorim Jr.

A autora Sueli Ferreira (2003) destaca que por meio da imaginação somos gradualmente ligados a uma realidade de significados. Uma criança quando imagina, constrói suas próprias significações, assim essa realidade imaginária tem enorme influência sobre a realidade percebida por ela, resolvendo impasses e confortando-a diante de problemas (reais ou imaginados). Essa foi nossa intenção construir uma narrativa aberta, para que cada um construísse sua própria história, ou ainda, que as histórias fossem construídas pelos grupos visitantes, em oficinas colaborativas e inventivas.



Figura 4 – Encontro com o artista. Fonte: Autores, 2014

Durante o tempo de visitação da exposição “Era Uma Vez” buscou-se um tipo de interação entre as crianças e adultos por meio de atividades e mediações: desenho, brincadeiras e contação de histórias, assim como o encontro com o artista (fig.4).

A curiosidade estava aguçada por conta desse imaginário compartilhado, as crianças queriam saber das várias etapas de construção do monstro e sua metamorfose, que materiais, como surgem, quais as técnicas. O artista destacou o quanto é importante o conhecimento anatômico e das proporções, assim como a pesquisa investigativa junto as comunidades e acervos, mitologias e lendas.

Elas queriam experimentar e desenhar, o espaço estava montado para despertar esse desejo, com cavaletes e materiais disponíveis. Assim o artista propôs, com auxílio do monitores, uma brincadeira de como criar um monstro, narrando uma história sobre uma criatura que ninguém nunca viu, e a medida que

descrevia ia acrescentando características, em pouco tempo, também as crianças iam atribuindo detalhes e construindo sua versão do monstro (Fig.5).



Figura 5 – Oficina .Fonte: Autores, 2014

Em uma das versões: Ele é grande e feio, bastante atrapalhado, tem olhos pequenos, triste, mas é carinhoso.



Figura 6 – Desenhando. Fonte: Autores, 2014

Ao final da exposição tínhamos um imenso painel com essas produções e também os espaços da parede que deixamos para que as crianças completassem e ampliassem a poética da mostra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Era Uma Vez” conjugou uma grande experiência, que foi além de apenas mais uma exposição, possibilitou a interação integral com a comunidade. A diversão esteve presente nas tardes de agosto, os monitores receberam até o encerramento da exposição mais de uma centena de crianças, com idades variadas, que se sentiram convidadas a participar de forma lúdica e inventiva com o projeto.

O projeto extrapolou as expectativas de todos os envolvidos, nosso artista declarou que não esperava tanta reciprocidade e interesse em sua produção, foi convidado a visitar escolas e realizar oficinas, essa é uma perspectiva que deve comparecer em suas pesquisas acadêmicas e artísticas. Para o grupo proponente, ficou a vontade de repetir o projeto, convidando artistas da comunidade em outras realizações voltadas ao público infantil, por conta da recepção e conexão instaurada.

“Era Uma Vez” demonstrou que trabalhar com a imaginação em uma concepção baseada no lúdico e no afeto promove a formação sensível e integral que tanto almejamos em nossas ações. “Há que se ter amor ao humor, e não demonstrar pavor por uma pretensa perda de seriedade a que o riso e o jogo possam conduzir a educação” (DUARTE JUNIOR, 2010, p.18).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. 8ª ed. São Paulo: Ed. Perspectiva. 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de Fadas**. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione 2004.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. Campinas, SP: Papiros, 2010.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho infantil da criança**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003.

WARNER, Marina. **Da Fera à Loira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

**A Moda Ilustrada no Jornal das Moças como um educador social que presta serviço a valores filosóficos pra reafirmação de comportamental da Mulher.**

**SOARES, Diego dos Santos<sup>8</sup>**  
**SILVA, Ursula Rosa da<sup>2</sup>**

**Resumo:** Neste presente artigo será feita uma análise das ilustrações de moda dessa revista periódica destinada ao público feminino, objetivando verificar a corroboração da moda para a imposição dos padrões ditados as mulheres pelo pensamento e intelectuais positivistas da primeira metade do século XX( 1940 e1950). Consistindo assim em uma tentativa de afirmar do papel da Revista e da Moda como educadores e reforçadores de valores intencionados pelo estado as mulheres.

**Palavras-chave:** moda; mulheres; jornal das moças

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo foi desenvolvido como pesquisa no grupo de estudos sobre gênero Caixa de Pandora da UFPEL sob orientação da professora Úrsula Rosa da Silva, com o objetivo de apresentação de resultados obtidos na pesquisa realizada para o curso de Bacharelado. O Jornal das Moças era um caderno ilustrado voltado ao publico feminino produzido no Rio de Janeiro no século XX (maio de 1914, e a última em dezembro de 1968) e distribuído nacionalmente.

As décadas em questão passarão por uma análise da forma estrutural do desenho da ilustração, cada uma delas passará por uma esquematização gráfica para evidenciar as diferenciações quanto aos estilos, tendências e as modificações corporais que a mulher sofreu nas décadas de 1940 e 1950.

## **DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO**

Primeiramente, começaremos com a moda dos anos 40 em analise, a roupa dá a forma ao corpo das mulheres em um jogo geométrico. Segundo Derdyk é preciso tornar matemático e geométrico o conhecimento sobre a figura humana pra entender o corpo.

À medida que observamos os códigos de representação para discorrer sobre a figura humana, constatamos o espelhamento desse conjunto de conhecimentos refletido na imagem que o homem vai construindo de si mesmo. Com a aquisição gradual de um conhecimento matemático e geométrico, instrumentos ordenados do espaço e do tempo, o homem ampliou as suas observações sobre forma estruturada, o movimento e as funções do seu próprio corpo. (DERDYK, 1994)

É importante ressaltar que observemos bem as roupas dessa época, pois são peças

que sofrem modificações e variações menores, devido à situação econômica mundial dos países envolvidos na Segunda Guerra, como por exemplo: a França, polo ditador de tendências. Raramente a roupa da década de 40 vai apresentar duas peças, devido à escassez de tecidos, se tornando prático um vestido que passará a ideia de peça dupla, por meio dos cortes e da marcação da cintura com cintos ou faixa.

A tendência ao militarismo é forte, então a roupa vai virar uma espécie de uniforme, a base e quase a mesma os ombros estruturados e saia em “A”, pequenos detalhes como pregueados, tomas, aplicações, bordados simples e pespontados vão dar um toque feminino e uma de individualidade nas peças.

A silhueta é evidenciada pelo plano gráfico dos triângulos invertidos, os quadris ainda não estão em evidencia, pois o formato da saia ajuda a afunila-los já que o olho sempre corre ao vértice do triângulo criando o efeito visual de mais fino ou menor, mostrando o qual o tipo físico ideal para época. Segundo o Estilista hollywoodiano Adrian: a imagem de uma mulher bélica, uma mulher forte e patriótica que qualquer soldado teria orgulho de retornar para casa.

Figura 01: Jornal das Moças.



Fonte: Acervo do Autor, Esquematisação gráfica Jornal das Moças, 7/01 /1943.

Depois de anos em recessão devido à guerra as fábricas de tecido voltam a produzir em larga escala e muitos estilistas voltam e reabrem suas “Mansions”. A proposta de moda agora são os quadris armados, toda a atenção agora é para eles, enquanto os ombros em ângulo “caído” sem a estruturação das velhas ombreiras de aspecto militar das décadas anteriores. Segundo LOVINSKY, 2010 a um retrocesso ao período vitoriano com alusão não apenas a forma, mas a tendência ao romantismo, estilo característico da época.

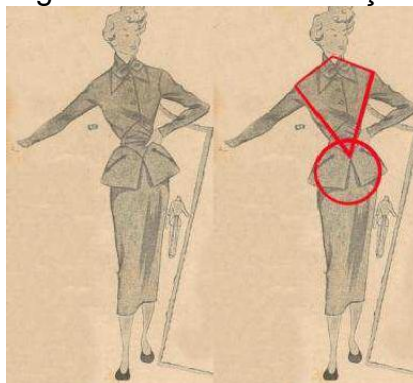
As mulheres foram encorajadas a tornarem-se adoráveis esposas e mães. Além de estimular a economia arruinada pela guerra comprando como nunca. As coleções de Dior representavam bem essa mudança na sociedade, trazendo uma silhueta remanescente da era vitoriana idealizada no século XIX. (LOVINSKY, 2010 pág. 40)

Esquema gráfico pode auxiliar a visualizar as características da tendência definido por um losango alongado da parte inferior na esquematização do tronco mostrando assim os ombros “caídos” e um círculo se encaixa melhor para mostrar a

ênfase ao quadril volumoso, O detalhe recortado do fashion Plate é apenas para evidenciar a tendência inspirada na era vitoriana. Criando assim a imagem de uma mulher menos poderosa e agressiva conferindo delicadeza, fragilidade e sensualidade com a cintura bem marcada e a ilusão de quadris voluptuosos, o espartilho volta em nova roupagem estrangulando a cintura. A moda passava seu recado: Mulheres deixem as fabricas e voltem a serem donas de casas bem vestidas, consumam e impulsionem a economia.

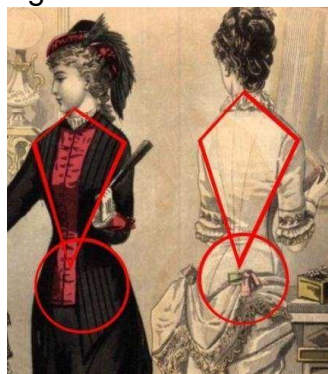
Este Famoso conjunto da coleção Corolle Primavera 1947 de Dior – o New Look – é chamado de *tailleur bar* e foi uma das peças de maior referência desde a sua Introdução. O blazer redefine a ênfase na cintura do século XIX, nos ombros caídos e na luxuosa saia comprida e, ainda assim, é uma interpretação moderna, sem aparentar muita formalidade e sem ornamentos em excesso. (LOVINSKI, 2010)

Figura 02: Jornal das Moças.



Fonte :Acervo do Autor, secção Jornal das Mulheres 20/Julho/1950, pagina 20.

Figura 03: Era Vitoriana.



Fonte: Sandy Gowland, Fashion Plate - setembro 1880 Revista Peterson

O American Way of Life era a resposta de reestruturação dos Estados Unidos, reconstrução de sonhos que a guerra destruiu. Que se refletiu aqui com o consumo e produção de bens eletrônicos como os primeiros televisores e outros eletrodomésticos.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia usada para esta pesquisa foi abordar qualitativamente o condicionamento, por impresso, do comportamento cultural e social feminino do Brasil no período inicial do século XX. A partir das bibliografias relacionadas ao tema

como LOVINSK (2010) e NERY(2007) no que diz respeito à história da moda e indumentária, PIERROT(2007), DEL PRIORE(2001) e SEVCENKO (1998) no tocante a gênero, história e memória e por fim DERDYK (1990) com seu trabalhos sobre ilustração e desenho, pretende-se analisar as imagens e textos do Jornal das Moças, das décadas estudadas de 40 à 50. Constituindo um caráter histórico comportamental social e gênero dessas três estudadas.

Este trabalho começou a partir de suplementos de moldes avulsos do Jornal das Moças adquiridos por meio de doação, gerando uma curiosidade sobre como seriam os exemplares completos do jornal, então conseguimos uma grande quantidade de exemplares da década de 30 a 60 possibilitando assim uma serie de questionamentos e análises pra a confecção de pesquisas e artigos referentes ao material.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Foi possível encontrar muitos exemplares do objeto de pesquisa, que são subsídios que auxiliam a traçar uma linha de tempo das transformações de padrões de comportamento e estético das mulheres brasileiras . Estes 20 anos apresentados aqui das edições do Jornal das Moças que correspondem às décadas de 1940 e 1950, é apenas um recorte do resultado que chegamos ao analisar o material. Encontraram-se muitas pistas a respeito à qualidade de vida da mulher de classe media a alta no Brasil durante varias décadas de revoluções históricas. Podendo assim delinear o perfil dessa mulher e o porquê ou o que fazia vestir-se de tal maneira dentro da sociedade sendo assim uma pesquisa relevante no que diz respeito a gênero e moda revelando uma intima relação esses três itens, as mulheres, suas roupas e a sociedade.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Cada Ilustração de Moda recortado do Jornal das Moças da voz a essas mulheres que liam este periódico, Constituindo assim a revista como um meio instrucional e educacional dos valores pretendidos pelo estado e sociedade patriarcal. Mostrando a participação da moda nomeio cultural tanto de opressão quanto na libertação da mulher, hora era funcionava como uma forma modeladora da mulher perfeita hora funcionava como um princípio libertador que e tornava apta para competir com o homem no mercado de trabalho.

Durante o século XX, e mesmo depois, esses estilistas reagiram aos mais relevantes assuntos sociais e políticos que afetaram as mulheres. Suas roupas proporcionaram a possibilidade de moldar novas versões de si próprias e da época em que viviam.  
(Lovinski, 2010)

A esquematização das figuras em cada ilustração nos permite fazer uma análise dos padrões estéticos pretendidos a cada época possibilitando um estudo profundo não somente da moda, mas dos acontecimentos sócio político e social que levaram as mulheres a se adaptarem a cada mudança durante os anos 40 e 50. Mostrando que o Jornal das moças assim como tantas outras revistas femininas ate hoje tem o papel de formatação da mulher contemporânea reafirmando velhos ou novos conceitos do que deve ser uma mulher.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Livros

BASSANEZA, Carla. "Mulheres dos Anos Dourados". In: DEL PRIORE, Mary (org.), História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Unesp, 2001.

DERDYK, Edith. O Desenho da Figura Humana. São Paulo - Editora Scipione LTDA, 1990.

LOVINSKI, Noël Palomo-, Os Estilistas de Moda Mais Influentes do Mundo: A História e a Influência dos Eternos ícones da Moda; Tradução Rodrigo Popotic. – Barueri, SP: Girassol, 2010.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do Mundo Feminino. In SEVCENKO, Nicolau (org.). História da Vida Privada No Brasil, V.3 – República: da Belle Époque á era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. NERY, Marie Louise.

A Evolução da Indumentária: Subsídio para Criação de Figurino; SENAC Nacional, – Rio de Janeiro – RJ 2007. PERROT, Michelle, Minha História das Mulheres. Tradução: Ângela M. S. Côrrea – São Paulo: Editora Contexto, 2007.

### Tese/Dissertação/Monografia

MARRONI, Fabiana Villela. Pelotas (re) vista: A Belle Époque da Cidade através da Mídia impressa, Universidade Católica de São Paulo - SP 2008. Acessado em: 4 de abril de 2012.

SANTOS, Liana Pereira Borba dos. "A viga mestra" da educação feminina: O Jornal das Moças e seu caráter formativo nos anos 1950; Universidade do rio de Janeiro – RJ 2008. Acessado em: 20 de Março de 2012

### Edições dos Jornais das Moças:

MENESES, Agostinho JORNAL DAS MOÇAS- Rio de Janeiro: Menezes, Filho & C. Ltda: Números completos: 14 / jan /1938, 07/jan/1943, 1/abr/1943, 20/jul/1950, 11/out/1951.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA SÉRIES INICIAIS - QUESTÕES DO SENSÍVEL NO CONTEXTO SOCIAL-CULTURAL INFANTIL.

LIMA, Fabrício Gerald<sup>9</sup>

**Resumo:** Com base na metodologia "Boneco de Pauzinho – Aventuras no mundo das Histórias em Quadrinhos", desenvolvida para o ensino e produção de histórias em quadrinhos em séries iniciais, o projeto “Histórias em Quadrinhos para séries iniciais – Questões do sensível no contexto social-cultural infantil” consta como um relato de experiência, realizado durante o curso de Especialização em Ensino da Arte da Universidade Federal de Pelotas. O relato procura refletir sobre os resultados da aplicação do método em duas escolas da cidade de Pelotas, diferenciadas em termos das condições sócio-econômicas de seus estudantes. Com o objetivo de superar as dificuldades estéticas na criação de histórias em quadrinhos autorais dos estudantes, o enfoque se dá através dos estudos realizados por arte-educadores e estudiosos dos quadrinhos sobre o desenho cultivado e processo criativo das crianças e das pedagogias baseadas no afeto e expansão do conhecimento sensível.

**Palavras-chave:** História em Quadrinhos. Séries Iniciais. Processo Criativo.

### INTRODUÇÃO

A metodologia “Boneco de pauzinho – Aventuras no mundo das HQs” (Figura 1) foi desenvolvida para introduzir conceitos e processos de criação de Histórias em Quadrinhos para séries iniciais do Ensino Fundamental. A popularidade das Histórias em Quadrinhos junto às crianças torna sua utilização pedagógica motivadora para o aprendizado de conhecimentos de qualquer área. Em sala de aula, aparecem comumente associadas ao ensino de português visando o desenvolvimento do hábito de leitura, das potencialidades de interpretação, vocabulário, comunicação e criatividade dos alunos; quando trabalhadas nas aulas de artes visuais conservam as características multidisciplinares, contemplando no seu fazer a diversidade de saberes, com ênfase para os conteúdos de desenho, design e fundamentos da linguagem visual. Considerando os gêneros apreciados entre as crianças, super-heróis e mangás japoneses com estéticas elaboradas, um curso voltado à produção de quadrinhos para as séries iniciais do Ensino Fundamental revela-se uma prática complexa, dada a discrepância entre o nível de expressão gráfico-plástica, natural dessa faixa etária, com a sofisticação gráfica presente nessas obras, que eles almejam alcançar ou reproduzir. Então, primeiramente, é preciso superar essas dificuldades, oferecendo alternativas baseadas em processos autorais,

<sup>9</sup> Mestrando do Curso de Artes Visuais – Ensino da arte e Educação Estética do Centro de Artes (CEARTE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: fabernatico@gmail.com

ultrapassando as frustrações e barreiras comuns como “eu não sei desenhar”. Cabe esclarecer que essas constatações são decorrentes de oficinas por mim ministradas sobre noções básicas de quadrinhos; assim, construí uma metodologia para o ensino e produção de histórias em quadrinhos para crianças do segundo ano do Ensino Fundamental. O processo também buscou identificar o quanto diferenças sócio-econômicas interferem no processo de produção das Histórias em Quadrinhos nas séries iniciais, o que levou à aplicação do método em escolas públicas e particulares da cidade de Pelotas.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A proposta “Boneco de pauzinho” visa possibilitar aos alunos, em idade de 8 a 10 anos, a identificação dos elementos das Histórias em Quadrinhos e experimentar a prática do desenho explorando seu potencial criativo, levando em conta aspectos sociais e culturais da sensibilidade infantil. A metodologia busca sempre se adequar ao estágio de expressão visual das crianças e suas características pessoais, tendo sido criada com base nos estudos de teóricos dos quadrinhos, da arte-educação e da cultura visual como Waldomiro Vergueiro, Rosa Iavelberg, Edith Derdik entre outros. A experiência se concentra na construção de uma HQ com um total de 10 páginas (mais capa e contra-capas), com a diagramação de seis quadrinhos por página (esse layout é distribuído para a turma com o propósito de agilizar o processo de produção em aula). A HQ é protagonizada por um “esboço de personagem” comumente conhecido como “boneco de palito” ou “boneco de pauzinho”. A escolha do protagonista se dá mediante o fato de que um “boneco de pauzinho” é uma representação da figura humana, a qual não impõe dificuldades ou restrições de estilo, sendo de fácil reprodução em qualquer faixa etária, dado o seu status de “representação primeva”, sendo focado pela proposta como um primeiro estágio mais apropriado ao nível expressivo das crianças para as suas experiências com quadrinhos. O desenvolvimento da HQ de Boneco de Pauzinho se dá em um contexto metalinguístico, com um personagem que se descobre como personagem de história em quadrinhos e passa a conhecer os elementos formadores do mundo lúdico em que se encontra: descobre que a representação de sua fala se dá através de balões de diálogos, os quais “percebe” desenhados na cena; se percebe dentro de “quadros” dispostos em uma página e de que sua existência se desenvolve em uma sequência narrativa através destes, entre outros elementos formadores de uma HQ; são abordados os conceitos e elementos básicos dos Quadrinhos como: composição de páginas/enquadramento; mecanismos de comunicação/balões de fala e de pensamento; expressões faciais; representação visual de emoções e sensações; movimentação e narrativa visual; construção de cenários; representação visual para efeitos sonoros/onomatopéias; luz e sombra; perspectiva e metalinguagem. Ao término da proposta, a HQ resulta em uma espécie de “manual de noções básicas de construção de histórias em quadrinhos” narrado de forma lúdica, considerando a interação com os alunos durante todo o percurso. Na etapa posterior, os alunos são estimulados a compor suas próprias histórias em quadrinhos com temáticas livres e maior liberdade na diagramação de suas páginas e capas. O processo também buscou identificar o quanto diferenças sócio-econômicas interferem no processo de produção das Histórias em Quadrinhos nas séries iniciais. O diferencial dessa experiência considerou as diferenças existentes entre uma escola pública e uma escola particular, no tocante à disponibilidade de recursos, o interesse por parte dos alunos e dos professores titulares e o contexto

sócio-cultural dos estudantes, cujo poder aquisitivo (alto ou baixo) os leva a ter muito ou nenhum contato com a linguagem das Histórias em Quadrinhos. Esta aplicação da metodologia em particular, levou em conta não só a assimilação do conteúdo apresentado e da expressividade estética desses alunos, como também aspectos do próprio universo sensível desses estudantes, geralmente associados a estereótipos de pobreza e riqueza, que apareceram ou não no processo criativo de seus quadrinhos autorais. Esse enfoque se deu de acordo com os estudos de autores como Marly Meira, Fernando Hernandez, João Francisco Duarte Jr. que defendem a posição do educador como um mediador entre o processo de aprendizagem e a gama variada formada pelas características individuais e culturais de seus alunos.

Figura 1 – aula de Boneco de pauzinho na escola particular



Fonte: Profa. Rita Patrícia de Laforet

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo responder interrogações a respeito da magnitude da interferência de elementos e fatores externos como o contexto econômico e social das crianças, nos processos de introdução das Histórias em Quadrinhos em aulas de Artes. Os autores escolhidos formaram o eixo deste processo de análise, interligando as perspectivas da produção artística infantil e da arte-educação com os referenciais da utilização pedagógica dos quadrinhos e da cultura visual. A própria metodologia de “Boneco de pauzinho” foi concebida com base nos estudos dos autores, no que tange à flexibilidade do método de ensino; à análise da produção de Quadrinhos infantil e à própria postura do arte-educador na adaptação do conteúdo de Artes para o contexto de seus estudantes. Quanto à análise das introduções da metodologia de Quadrinhos nas respectivas escolas, ambas superaram estereótipos geralmente associados a escolas públicas e escolas particulares, pois contavam com o tipo do arte-educador defendido pelos autores utilizados nessa pesquisa: professores que souberam avaliar e adaptar seus métodos de ensino, no tocante à sensibilidade e potencial de seus alunos, permitindo-lhes conhecimento e acesso a práticas diferenciadas de ensino de Artes,

como a metodologia de Quadrinhos que foi introduzida em suas aulas.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Alexandre *apud* VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula**/Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Ângela Rama, Valdomiro Vergueiro, (orgs.). 3ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula).

CARDOSO, Camilo; VALSASSINA, M. Manuela. **Arte infantil – Linguagem plástica**. Coleções Dimensões. Editorial Presença LTDA – Lisboa – 1988.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DERDIK, Edith. **Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. (Coleção Similis)

DO VALLE, Dinorath. **Arte Infantil na Escola Primária**. São Paulo, SP: Livraria Nobel S.A.1970

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho . Porto Alegre: Artmed, 2000.

IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008. (Coleção Similis)

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou,1977.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**/ Marly Ribeiro Meira e Silvia Sell Duarte Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação. 2.ed.rev.ampl.-** Porto Alegre: Penso, 2012.

REILY, Lúcia Helena. **Atividades de artes plásticas na escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.)

REILY, Lúcia. **Usos da arte na pré-escola: alternativas**. In: CAMARGO, Luís (org.)

*Arte-educação: da pré-escola à universidade.* São Paulo: Nobel, 1989.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula**/Alexandre Barbosa, Paulo Ramos, Túlio Vilela, Ângela Rama, Valdomiro Vergueiro, (orgs.). 3ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção Como usar na sala de aula).

VERGUEIRO, Valdomiro. RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.**São Paulo: Contexto, 2009.

## DESENHANDO NA ESCOLA: NOVAS AÇÕES

ALDRIGHI, Francine Avila; SENNA, Nádia da Cruz  
SENNA, Nádia da Cruz (orientador)

Fran\_aldrighi@hotmail.com

Evento: Seminário de Extensão  
Área do conhecimento: Artes

**Palavras-chave:** educação, desenho, extensão.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente relato contempla a continuidade das ações do projeto de extensão, pesquisa e ensino “Experienciando o desenho”, vinculado ao Programa Arte, Inclusão e Cidadania, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de um curso com ênfase no desenho oferecido a quinze crianças de classes populares de uma escola pública de Pelotas-RS, situada nas imediações do Campus do Porto. O projeto existe desde 2010, em demanda contínua, e tem como pressuposto a realização de um conjunto de atividades gráfico-plásticas, a partir de experiências sensíveis, visando ampliar a percepção visual e a produção artística das crianças, segundo uma estratégia que busca a valorização dos indivíduos e o reconhecimento do local onde vivem, como um ambiente rico em cultura.

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como autores referenciais, selecionamos Duarte Jr e Marli Meira para refletir e construir pedagogias baseadas no afeto, as ações propositivas e as expedições culturais se apoiam na obra de Miriam Celeste Martins, de Carlos Mödinger e outros arte-educadores buscamos os relatos das experiências contemporâneas e inclusivas.

### 3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Neste ano (2014) reforçamos as ações junto à escola parceira EEF Dr José Brusque Filho, atuando em duas turmas de 3ª série, com idades entre 8 a 10 anos. Visando ampliar a autoestima e o respeito em escala ampliada, propomos a redescoberta de si e do outro, através de oficinas de criação que convocam o afeto e incentivam a produção coletiva, explorando saberes, sentidos e sentimentos, aproveitando os acasos e enfatizando o processo. Selecionamos a corporeidade como tema motivador, e nesse primeiro semestre desenvolvemos ações propositivas em torno dos cinco sentidos do corpo humano, procurando ativar a percepção do corpo como potência criadora e cognitiva. A metodologia baseia-se no trabalho colaborativo em torno dos temas: corpo, identidade, ambiente. Os materiais e métodos variam conforme as características e objetivos das propostas, privilegiamos o diálogo, o interesse de todos, buscando a natureza lúdica do fazer artístico e o imaginário infantil como aliado. A avaliação se apoia no diário de bordo do professor e no registro em forma de vídeos e fotografias. Como estratégia preparatória utilizamos práticas de sensibilização corporal, exibição de vídeos, conversa aberta procurando

estabelecer os primeiros vínculos de companheirismo para o desenvolvimento das oficinas.

#### 4 RESULTADOS e DISCUSSÃO

Durante o processo procuramos manter uma rotina de encontros semanais para avaliar e discutir as ações, sua receptividade junto ao grupo e resultados alcançados na produção. Tal postura implica em reajustes de percurso, revisão de metodologias e construção de estratégias alternativas para contornar imprevistos como a falta de recursos (materiais e físicos) para o desenvolvimento da proposta, a reunião de turmas em estágios diferentes, ou ainda, a constatação de que noções de respeito e coletividade precisaram ser trabalhadas inicialmente para que se pudesse instaurar o curso. Em função do tema selecionado – corporiedade, decidimos por uma oficina que integra as diferentes linguagens, o desenho é resultado de uma ação que envolve o corpo por inteiro. Ouvimos música e desenhamos, dançamos entendendo o desenho do nosso corpo no espaço, modelamos figuras utilizando jornal para compreender a estrutura do corpo, desenhamos sabores e gostos culinários, fizemos desenho cego e com a mão inversa, a partir do tato e dos cheiros, delineamos sombras projetadas, inventamos e aprendemos.

#### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho encontra-se em andamento e nossa pretensão é que o caminho traçado para esse ano seja de fato transformador e reverbere positivamente para todos os envolvidos, tais quais os resultados alcançados ao longo desses quatro anos; que implicaram em práticas interdisciplinares, intercâmbios e ampliação de parceiros. Cabe destacar que os encontros já renderam benefícios, instaurando um ambiente mais afetivo, houve melhora em relação aos comportamentos desrespeitosos, e uma concentração no trabalho em equipe, em substituição as atitudes rebeldes que visavam chamar a atenção para si. Nossa ação busca qualificar a educação formal e o ensino de artes na escola, evidenciando a relação dialógica entre a educação e a cultura nos processos de formação da cidadania.

#### REFERÊNCIAS

DUARTE JR, João-F. **O sentido dos sentidos**: educação sensível. Curitiba: Criar Edições Ltd, 2010.

MEIRA, MR. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade em seus estudos. Marly Silvia Ribeiro Duarte Meira e vender Pillotto. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MARTINS, MC. **Didática do ensino da arte**: a língua do mundo: poetizar, desfrutar e aprender sobre a arte. MARTINS, M. C. PICOSQUE, G; GUERRA, M.T.T. São Paulo, FTD, 1998.

MODINGER, Carlos...[et al.]; Eloar Guazzelli gráficos. **As artes visuais, dança, música e teatro**: as práticas pedagógicas e colaborações de ensino. Erechim: Edelbra 2012

## FOTOGRAFIA COM CÂMARA OBSCURA

BRUNO, Giuliana Bazarele Machado<sup>1</sup>;  
SENNA, Nádia da Cruz<sup>2</sup>;  
ANGELI, Juliana Corrêa Hermes<sup>3</sup>.

### Resumo:

O curso de fotografia com Câmara obscura é um projeto de extensão do Centro de Artes da UFPeL, que visa desenvolver a compreensão de crianças e adolescentes de escolas públicas do município de Pelotas e região sobre a fotografia como a conhecemos hoje a partir do fenômeno ótico de formação e obtenção de imagens através da câmara obscura. O projeto faz parte do Programa Arte, Inclusão e Cidadania também do CA/UFPeL.

**Palavras-chave:** *artes visuais; fotografia; registro de imagens.*

### INTRODUÇÃO

Uma fotografia com câmara obscura consiste em um método simples de obtenção de imagens fotográficas, no qual não se utilizam dispositivos óticos. Qualquer objeto oco, encontrado ou construído, pode ser transformado em câmara e obter imagens (ANGELI, 1999). Essa técnica remete ao princípio da fotografia. No embasamento teórico são trabalhados aspectos históricos sobre o fenômeno ótico sobre o princípio da fotografia e seu impacto na história da arte, o curso desenvolve com a construção de câmaras obscuras artesanais e com a revelação de imagens fotográficas obtidas pelos próprios alunos. O objetivo do curso consiste em trabalhar a linguagem da fotografia como expressão a partir do conhecimento e da prática com a técnica.

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Em um primeiro momento ocorre o contato com escolas da rede pública de ensino com o objetivo de oferecer a possibilidade de desenvolver o curso como proposta conjunta/complementar a disciplina de Artes Visuais. A proposta do projeto é desenvolver no âmbito anual no mínimo dez turmas por ano, com duração de pelo menos 16 horas/aula cada curso. O curso é oferecido em horário oposto ao das aulas ou em eventos específicos como: Feiras de Ciências, congressos ou outras atividades escolares oportunas. Todavia, a mobilização escolar ocorre para que a atividade complementar seja executada. No transcorrer do curso, existe a busca de despertar o interesse dos alunos, que no primeiro contato visualizam uma apresentação em slides que contam o princípio da história da fotografia, trazendo a descoberta do fenômeno ótico, seus usos no desenho e na pintura, até chegar na invenção da fotografia em si. Logo após, são apresentados exemplos e resultados obtidos por artistas contemporâneos



### III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola

inovações metodológicas em arte-educação

<sup>1</sup>Aluna de Licenciatura em Artes Visuais/UFPeI, bolsista PROEXT/UFPeI;

<sup>2</sup> Professora de Desenho da Figura Humana do Centro de Artes/UFPEL e Coordenadora do Programa Arte Inclusão e Cidadania;

<sup>3</sup> Professora de Fotografia e de Produção Cultural do Centro de Artes/UFPeI e coordenadora projeto de Extensão.

## GUIAR-TE!

HENCKE, Jésica

### Resumo

Este artigo aborda o objeto de aprendizagem de artes visuais denominado “Guiarte” realizado como requisito parcial para a obtenção do título de licenciada em Artes Visuais. Apresenta-se o “Guiarte” à luz do conceito de autopoiese de Humberto Maturana e Francisco Varela e, busca-se um princípio de enraizamento de sua utilização na escola tendo como modelo as estruturas rizomáticas de Deleuze. O objeto é definido como uma espécie de caminhos/mapa em ação que se orienta através do pensamento contemporâneo e se desenvolve coletivamente, adensando-se em rizomas a partir de seu uso. Partindo da ideia de um atelier de arte contemporânea, tenta-se estruturar uma articulação da interdisciplinaridade capitaneada pela arte, tendo como foco o primeiro ano do ensino médio, constituindo um espaço para a experiência de criação do adolescente na escola.

**Palavras-chave:** objeto de aprendizagem; microcosmo autopoietico; estrutura rizomática.

### UM MAPA A “GUIARTE”

Apropriar-se de um tempo específico para a idealização e elaboração de um objeto de aprendizagem de Artes Visuais, sua exploração e análise através da escrita deste artigo, através deste dizer/fazer como pressuposto para a aquisição do título de Licenciada em Artes Visuais compromete voltar o olhar para o início deste percurso, onde ansiedade e insegurança misturavam-se, e sentia-me como se estivesse adentrando em um sonho, envolvendo a volatilidade e desterritorialidade, que acabaram por dar vazão à professora investigadora que tenho sido. Um dos pontos culminantes do processo é o objeto de aprendizagem denominado “Guiarte”, que começa a ser apresentado como uma espécie de organismo transformável, pulsátil e investigador, como um microcosmo autopoietico (Maturana, Varela, 1995), embora seja simplesmente um objeto. A inquietação que transpassa minha existência constitui-se como um corpo, como possibilidade de ação, interação e aprendizagem. Pensar em um ‘corpo’ leva a perceber que somos inacabados, como seres de razão e emoção. É certo que a aprendizagem dá-se na completude e na complexidade humana, aprende-se a viver entre polaridades, num emaranhado de ambigüidades

envolvendo: vida e morte, consciente e inconsciente, o inteligível e o sensível, a racionalidade e a irracionalidade, e em meio a estas oposições é que se buscou unir no objeto de aprendizagem três vertentes: arte, corpo e mídias como construtores da aprendizagem.

Partindo de três obras de arte: Cândido Portinari, Criança Morta, Óleo sobre tela, 176 cm x 190 cm, 1944; Adriana Varejão, Varal, óleo sobre tela, 165 cm X 195 cm, 1993; Manuel Vilariño, Paraíso fragmentado, fotografia, 330 cm x 550 cm, 1999 – 2003.

## DIÁRIO DOS AFETOS: EXPERIÊNCIAS ÉTICO-ESTÉTICAS, ARTÍSTICAS E RADICANTES COM A ARTE NA PEDAGOGIA

Castilhos, Joelma Santos<sup>10</sup>

Meira, Mirela Ribeiro<sup>11</sup>

**Resumo:** Nesse trabalho discorremos sobre uma investigação que chamamos de Oficinas de Explorações Radicantes, as que proporcionam experiências ético-estéticas e artísticas no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, FaE, da UFPel, na cidade de Pelotas/RS. As questões de pesquisa nasceram do desejo de refletir sobre que possíveis efeitos proposições em Artes podem fazer emergir entre as alunas pesquisadas, sob uma lógica de cooperação, afeto e valorização do processo de aprendizagem grupal. Investimos em experiências sensíveis significativas que pudessem reverberar na reinvenção de práticas pedagógicas que dispensassem a im-posição, para considerar a pro-posição, e com isso, promover o fortalecimento de laços vinculares, qualificando o contexto dos futuros docentes e de suas narrativas num contexto acadêmico de graduação. Metodologicamente, utilizamos a pesquisa sociopoética como possibilidade de utilização da inspiração artística para produzir dados de pesquisa, além de entrevistas semiestruturadas, depoimentos escritos e orais e observação de contexto. Ainda nos valem das narrativas construídas no ambiente de pesquisa. Espera-se contribuir com a discussão sobre a necessidade de trans-formação docente, tendo como foco as experiências ético-estéticas, criadoras, reflexivas e humanizadoras.

**Palavras-chave:** Educação Estética. Ensino de Arte. Formação de professores. Arte na Pedagogia

## INTRODUÇÃO

*Não podemos permitir que nos  
roubem a autoria de nossa própria vida.*  
Mia Couto

Este trabalho versa sobre uma investigação em andamento, realizada como pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais PPGAV, do Centro de Artes, CA, da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS. Consiste numa pesquisa sobre o papel da arte na formação docente, dirigindo-se à Educação Estética enquanto formação da sensibilidade e ensino de arte junto a alunas da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação, FaE, da UFPel. Nesse trabalho pesquisamos o aprofundamento e a reflexão sobre o tema através

---

<sup>10</sup> Mestranda. Programa de Pós Graduação em Artes Visuais-Mestrado. PPGAV/CA/UFPel. Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos-NUTREE. Bolsista CAPES. Pedagoga. Professora da rede pública estadual, Ensino fundamental, Email:joelmacastilhos@gmail.com.

<sup>11</sup> Orientadora, co-autora. Arte-Educadora. Doutora em Educação. Coordenadora do . Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos , NUTREE; Docente do PPGAV/CA, Professora do Curso de Pedagogia/ FaE/ UFPel. Coordenadora do curso de Pedagogia noturno/ FaE/ UFPEL.

de espaços metodológicos construídos para a pesquisa, que chamamos de Oficinas de Explorações Radicantes, ou seja, aquelas que proporcionam experiências ético-estéticas e artísticas no Curso de Pedagogia.

O trabalho foi pensado a partir das experiências realizadas durante os anos de 2013/14 junto às alunas do curso de Pedagogia em disciplinas ligadas às artes e durante experiências proporcionadas pelo Estágio Docente no Ensino Superior. Durante as aulas, fomos observando o que mobiliza as alunas, como se adquirem bagagens, repertórios, conhecimentos, vínculos, como surge a criação num campo legitimado por um contexto histórico. Sendo assim, convivemos diariamente com o sentimento da curiosidade, do risco de pesquisar o campo das Artes num espaço onde ela pouco está, na necessidade de sua instauração, dada sua importância para o campo onde as professoras irão atuar.

As oficinas criadas como espaços metodológicos visavam inventar encontros, refletir sobre os resultados que proposições em Artes fazem emergir entre as alunas do Curso de Pedagogia, supostamente em situação de *anestesia* ética e afetiva. Investigamos, através de narrativas éticas, estéticas e artísticas destas alunas, num contexto acadêmico de graduação, o espaço dedicado ao campo das artes, aos agentes que a legitimam, como esta se reflete na transformação epistemológica, ética, estética, cognitiva, de posturas em relação a suas atuações como futuras docentes.

Pensamos que são necessárias proposições em artes, tanto quanto a educação de suas sensibilidades, processos tão distintos do campo em que estas têm atuado, que tradicionalmente tem privilegiado a oralidade, a escrita e os outros conteúdos que via de regra excluem a arte e a criação, centrando-se na aquisição da escrita, na leitura, na memorização, em modelos prontos.

Para tanto, iniciamos por entender que é preciso estabelecer conexões entre saberes e a vida, compreendendo *nosso espírito do tempo em gestação* (MAFFESOLI, 2003), ou seja, estabelecer, através da incerteza, da desordem e das plataformas móveis que se observam nos movimentos sociais, hoje, as possíveis relações entre arte, vida e seus saberes com a vida no espaço acadêmico de formação. Estou apresentando uma proposição de ajuste de repertórios variados para uma Pedagogia diferente, onde o terceiro seja incluído, onde o humano seja o conteúdo. Este ajuste se viu necessário, pois traz o sujeito como colaborador e pesquisador para junto desses processos que nos legitimam.

Por nossas inserções, uma enquanto professora do Curso de Pedagogia, outra como convidada a ministrar oficinas em eventos diversos neste espaço, começamos a observar, em aulas e Oficinas, a reação e a expectativa das alunas em relação à arte, em sua maioria, de que as artes fossem responsáveis por prover modelos de como atuar, imagens mimeografadas, cópias, receitas, manuais didáticos, enfeitados com muita purpurina. Ou seja, um *apêndice* das disciplinas mais importantes como Português, Matemática, instrumental em relação à aquisição da escrita e à oralidade. Em suma, a arte não era tida como fonte de conhecimento, como provedora de saberes específicos, nem capaz de transformar as relações consigo, com o outro e com o mundo.

Todavia, esta postura, fosse depois das oficinas, fosse depois de depois de passarem por experiências com as artes em uma disciplina do curso de Pedagogia, acabava mudando indelevelmente. Apesar do pouco espaço proporcionado às Artes, apenas um semestre em todo o curso, as alunas acabavam por compreender<sup>12</sup> que o tipo de experiência que a arte é capaz de proporcionar é único, e não pode ser substituído por nenhuma outra área do conhecimento humano. Isso significa que sem a arte nosso entendimento do mundo e também de nós mesmos fica, empobrecido. Conhecer e entender a arte produzida pelo grupo cultural a que pertencemos é fundamental na construção da nossas identificações. Por outro lado, o contato com a arte de outras culturas dá oportunidade de perceber o que temos de singular, e também amplia nossa visão do mundo.

## TECENDO OS FIOS

---

<sup>12</sup> Estas conclusões são discutidas em pesquisa realizada durante os anos de 2009 a 2012 por MEIRA, Mirela R.; ZAMPERETTI Maristani P., *Metamorfoses Pedagógicas: Arte, Experiência Estética e Criação Coletiva* junto ao Curso de Pedagogia da FaE/UFPel, em Pelotas, RS, que investigou a presença, as relações e as reverberações de uma Educação Estética e artística, propondo uma inserção articulada em seu projeto pedagógico. Consubstancializou que corpo, influências, qualidade, transformações e relações a Experiência Estética e a Criação Coletiva, sob a perspectiva da Arte, imprime aos futuros docentes, verificando que demandas conceituais e sensíveis melhor o instrumentalizam para trabalhar com o estético e a Arte na formação docente. A pesquisa, qualitativa, coletou dados de cento e sessenta alunos do Curso de Pedagogia da FaE/ UFPel através de vários instrumentos como depoimentos escritos sobre oficinas realizadas, trabalhos teóricos, memoriais sensíveis e auto-avaliações. A investigação inferiu, a partir da análise do material coletado: a) a importância de uma alfabetização estética na habilitação dos futuros professores e na educação em geral; b) As transformações intra, inter e transsubjettivas nos corpos, no trabalho e nas vidas dos entrevistados a partir do Sensível-em-Pedagogia e c) a necessidade de sua ampliação quantitativa, temporal e nas séries do Curso de Pedagogia.

Para a construção do campo de pesquisa, duas categorias nos auxiliaram: a *sociopoética*, de Jacques Gauthier (2014) e a *razão sensível* de Michel Maffesoli. Na primeira, o autor a apresenta como aquela que “utiliza técnicas de inspiração artística para produzir os dados de pesquisa, além das entrevistas habituais no mundo acadêmico” (GAUTHIER, 2012, p. 13). Essa metodologia se caracteriza com a participação, com o olhar dos pesquisados e pesquisador, usando a Arte como forma de conhecimento e discussão. Na segunda, Michel Maffesoli (1998, p. 114), apresenta uma possibilidade de *sensibilidade teórica dominante*, que introduz uma prática da suspeição sobre as luzes, sobre a razão, a objetividade, afirmando que

[...] Talvez seja quando sentimento de urgência se faz mais premente que convém pôr em jogo uma estratégia da lentidão. Assim, confrontados que estamos, todos, ao fim das grandes certezas ideológicas; conscientes, também, do cansaço que invade os grandes valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com a maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob nossos olhos. (MAFFESOLI, 1998, p.27)

Não se pretendia excluir todavia a linguagem em detrimento da imagem, mas justamente na mediação da linguagem é que se almeja superar a mera discursividade racional, linear da palavra, para ultrapassar o convencionalmente entendido como uma mera reconstrução histórica de um movimento ou processo social.

O campo metodológico teve ancoragem no trabalho desenvolvido em oficinas que instaurassem movimentos em direção à sensibilização, à exploração e à reflexão, ao próprio corpo como canal de expressão criadora, sensorial, de fruição estética e liberdade. Estas oficinas foram nomeadas de Oficinas Radicantes, organizadas em torno de um processo conjurado para que ocorresse por (des) enraizamentos móveis (radicantes), num processo de complexificação radicular. Utilizamos a metáfora de “radicante”, de Nicolas Bourriaud, teórico e crítico de arte francês para nomear as experiências estético-artísticas que seriam desenvolvidas. Estas não seriam fixas, e, assim como as identidades radicantes, estabeleceriam um *relato* dialogado, ou intersubjetivo, entre “o sujeito e as superfícies que ele atravessa, às quais prende suas raízes” de modo a produzir o que poderíamos chamar de instalação, acampamento, algo em construção (BOURRIAUD, 2011, p. 54).

As Oficinas Radicantes respeitam o ritmo das alunas e suas dificuldades de vida, a falta de possibilidades e oportunidades de atividades poéticas durante suas vidas escolares, o que, de certa forma, as colocaria em um estado fixo, de anestesia estética e analfabetismo artístico. Nosso desafio então, enquanto educadoras, seria o de proporcionar movimentos que trouxessem a desinstalação, desinstituíssem movimentos rígidos, compreendesse o artista quando se propõe a escolher vias de comunicar vida e obra entre si.

A imagem abaixo ilustra o radicante, cujas raízes sobem e entrelaçam, subvertendo o que comumente se esperaria dela:

Fig. 01: Baitogogo, Henrique Oliveira



Disponível em: <http://palaisdetokyo.com/en/exhibition/monographic-exhibition/Henrique-Oliveira>. 01.05.2014.

Fig. 02: Baitogogo, Henrique Oliveira



Disponível em: <http://www.evoke.com.br/site/sem-categoria/evoke-arte-raizes-organicas>.  
01.05.2014.

O campo de trabalho foi organizado durante a disciplina de Práticas Educativas VI, de 5 créditos, 85 horas aula, com as alunas do sexto semestre do noturno do Curso de Pedagogia. Participaram do trabalho 35 alunas. Foi proposto um diário de campo visual, um caderno em branco de notas onde podiam contribuir colocando suas impressões de como tinha sido cada encontro diário. O diário circulou por todas as alunas no final de cada aula, deixando livre a participação, escrita de produção artística visual: colagens, dobraduras, pinturas, objetos etc.

De uma maneira geral, quando ministramos oficinas de artes, organizamos momentos desdobráveis em: sensibilização, exploração e estruturação ou desfecho e final. Nas oficinas de teatro, exemplificamos abaixo algumas das atividades divididas em três momentos:

Momento 1: pedimos ajuda das alunas para arrumar a sala de aula, deixando o maior espaço possível para o desenvolvimento dos exercícios, dos quais o primeiro envolve a apresentação do nome, e tendo a liberdade que acrescentar algo a mais de si para o grande grupo;

Momento 2: hora do aquecimento corporal, de acordar o corpo, fazê-lo presente e vivo na oficina, que começa mexendo partes do corpo, indo de uma massagem coletiva a mexer a cabeça, os ombros, os braços, as mãos, o quadril, as pernas e terminar nos pés;

Momento 3: começa o processo de doar-se, de relacionar-se, de comungar com os outros e consigo; em duas fileiras, cantam e tentam interpretar a música “Amor I Love you ” performatizada pela cantora Marisa Monte. Nesse exercício, peço

que alunas declarem seu amor ao colega em frente e vice versa;

Momento 4: Logo após, caminhando pela sala, experimentam ritmos lentos, acelerados, moderados, sem deixar de olhar o colega, e nesse instante distribuo lenços de todos os tipos, para cada um escolher e interagir com o pano e seu corpo, com o propósito de perceber os movimentos que este material proporciona quando interagem;

Momento 5: Em duplas, com os panos, propomos que interajam agora com a colega, ao som do grupo infantil “Cuidado que Mancha” a música “Não Dança que essa música vai te manchar ” (FINKLER; ZAMBELLI, 2006) Por ser um frevo, torna-se contagiante;

Momento 6: Depois de mexermos o corpo, brincarmos e sermos estimuladas, fazemos uma conversa, paramos para uma reflexão de como foi para a experiência ética, estética e afetiva de encontrar histórias e perceber que o mais importante não era encontrar pessoas, mas encontrar essas histórias, essas narrativas que constroem as pessoas nas suas vidas.

Durante as aulas, fomos observando o que mobiliza as alunas, como estas adquirem bagagem, ampliação de repertórios, re-conhecimento, como resolvem problemas e criam outros, e como surge a criação num campo legitimado por um contexto histórico. Sendo assim, confrontaram-se com a curiosidade, o risco de aventurarem-se a pesquisar o campo das Artes, em suas interfaces com o campo da pedagogia, com o qual estavam mais acostumadas.

Neste sentido, em nossas relação com as alunas e futuras professoras evidenciou-se a importância da atuação de nós as duas no apoio, estímulo, na escuta sensível, na proposição de desafios e na valorização dos traços espontâneos e criadores das alunas.

Na narração que as alunas trouxeram, fizemos questão que aparecesse, de forma intencional, a imagem, a memória, o afeto - da ordem do sensível - mas sem excluir o racional, em direção a uma metodologia que se transversalizasse para pensar uma Ética e uma Estética para o humano, no caso, nós. A razão sensível, nesta perspectiva, proporciona uma “metamorfose pedagógica” (MEIRA, 2007), qual seja a de prover um nível qualitativo superior de consciência que tem na experiência estética e de criação, uma mediação pertinente enquanto processo metodológico.

Figura 03- Oficina de Teatro, sala 104, FaE/UFPeI



Foto: Acervo da autora. Nov.2013.

Figura 03 – Integração com música, dança e panos, sala 104, FaE/UFPeI.



Foto: Acervo da autor, nov. de 2013

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos e enfatizamos, a partir do que realizamos, a pertinência da abordagem ético-estética e artística, aliada à educação dos sentidos para os atores sociais que são estas alunas reflitam sobre suas narrativas, criem, se expressem, construam sentidos. Que relacionem arte, ciência, vida, com o trabalho docente no espaço de suas práticas pedagógicas, suas possíveis implicações com os espaços, tempos, rituais e aprendizagens.

De acordo com Biasoli (1994, p.1), a arte é “o elemento integrador do indivíduo com o mundo, capaz de torná-lo agente construtor da sociedade de forma individual e coletiva, por meio de sua sensibilidade, expressão e pensamento”. O estético, por sua vez, “qualifica a sensibilidade para a contemplação e escuta de perguntas sobre a vida, a humanidade, a transfiguração do vivido” (Meira, 2010, p.29). Portanto, para que pudessem respeitar a expressão artística da criança, precisariam começar pelas sua. Tal consciência remete a Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1974, p.79)”.

Através das oficinas Radicantes, nosso desejo foi encontrar resultados que fornecessem um suporte teórico-metodológico que viabilizasse uma metodologia de trabalho que considere o sensível, o afeto, ou seja, contemple a desordem necessária à fecundação der toda a ordem para que haja transformação cognitiva, teórica, ética, estética, artística, vincular, intelectual e poética. Elas nos permitiram e permite crer no poder transformador da arte, e , conseqüentemente, da vida.

## REFERÊNCIAS

BIASOLI, Carmen Lucia Abadia. **Arte-Educação: realidade ou utopia?** Pelotas: ETFPEL, 1994.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante**. São Paulo: Martins, 2011.

FINKLER, Gustavo; ZAMBELLI, Jackson. *Cuidado que Mancha*. In: **A Mulher Gigante**. Álbum. Casa de Cinema de Porto Alegre. Porto Alegre, 2006.

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

GAUTHIER, Jacques. **O Oco do Vento. Metodologia da Pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sociopoética: O Livro do iniciante e do orientador**. Disponível em Disponível em [www.sociopoetica.cjb.br](http://www.sociopoetica.cjb.br), 2009. Acesso em março de 2014.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MEIRA, Marly R. ;Pillotto, Silvia. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da Criação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

## DESENHO INFANTIL: O CARINHO COMO FORMA DE EXPRESSÃO

SANTOS, Josiane Duarte dos<sup>13</sup>  
ZAMPERETTI, Maristani Polidori<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma breve análise de dois estudos de caso envolvendo a mesma temática aplicada a duas crianças de seis anos. A proposta consiste em fazer um desenho/homenagem a um animal escolhido pelas crianças. Para isso, toda a ação que envolve essa temática será descrita, observada e analisada utilizando como aporte teórico as autoras Cunha (2011) e Lavelberg (2006).

**Palavras-chave:** desenho infantil; Artes Visuais; expressão; carinho.

### INTRODUÇÃO

Levando em conta que a aprendizagem de arte, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estimula a expressão, a comunicação e amplia a formação do estudante como cidadão, é possível afirmar que o desenvolvimento de atividades que envolvam a expressão de sentimentos contribui para tais estímulos, pois através da criação gráfica as crianças vão pensando, aprendendo, recordando, imaginando, expressando, comunicando; operando diversos processos cognitivos e emocionais. Então, por que não tentar demonstrar afeição por alguém através de desenhos?

Partindo dessa questão o presente artigo pretende desenvolver e analisar dois estudos de caso envolvendo uma mesma temática a duas crianças de seis anos. Tal temática consiste em propor o desenvolvimento de um desenho/homenagem para um animalzinho que a criança conheça e goste muito (não necessariamente ele precise ser seu animal de estimação). Pedir que nesse desenho ela tente demonstrar todo seu carinho e admiração. Porém antes de expor a proposta, conversar com a criança sobre os animais que ela conhece. Logo, questioná-la sobre o que fazemos para demonstrar carinho e admiração por alguém? Depois da proposta finalizada: questionar a criança sobre o processo de criação, quais materiais utilizados (lápis, caneta, tinta, etc.)? Como ela fez (pintou, desenhou, rasgou, beijou, etc.)? O que ela achou de desenvolver tal atividade?

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Isadora tem seis anos e está frequentando o 1º ano de uma escola municipal de Vacaria/RS. Quando a proposta da atividade foi explicada, logo ela decidiu fazer um desenho para Fiona, sua cadelinha. Porém antes de começar a desenhar, Isadora foi questionada sobre o que fazemos para demonstrar carinho e admiração por alguém? Isadora logo pensou em sua mãe e respondeu que a abraça, beija-a e diz: “eu te amo mamãe”. A partir disso Isadora pegou seu material de desenho e começou a criar, mas percebeu que uma folha A4 seria pequena e resolveu colar

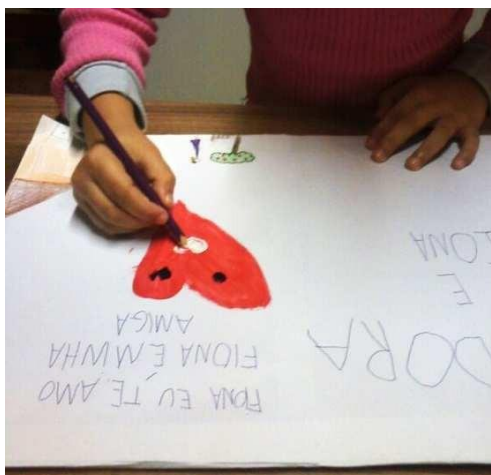
<sup>13</sup>

Aluna da licenciatura em Artes Visuais – UFPEL, j.josiane@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Centro de Artes – UFPEL, maristaniz@gmail.com

mais outra, transformando-a assim, numa folha A3. Ela começou desenhando sua casa, ela mesma, a cadelinha e uma árvore. Depois, as frases, o coração e por final, beijou várias vezes o suporte ficando marcado de batom. Tanto o processo quanto o resultado foram registrados por fotografias abaixo:

Figura 1 – Processo do desenho da Isadora



Fonte: fotografia de Larissa (mãe da Isadora)

Figura 2 – Desenho da Isadora



Fonte: fotografia de Larissa (mãe da Isadora)

A Marcela também tem seis anos e está freqüentando o 1º ano de uma escola particular de Pelotas/RS. A explicação da proposta nem tinha sido elucidada e a Marcela já queria desenhar. Talvez tenha sido pelo fato de não estar em sua casa e os materiais não serem seus, serem novidade. Mas antes de partir para o desenho, Marcela foi questionada sobre para quem ela iria fazer o desenho. prontamente respondeu que iria fazer para a Leka, cachorrinha de sua Dinda. Embora tenha dois cachorros de estimação ela decidiu fazer o desenho para outro cachorro com quem ela não tem tanto contato, mas no momento da atividade Marcela estava na casa de sua Dinda e estava tendo contato com a Leka. Da mesma forma que Isadora, a Marcela foi questionada: “O que fazemos para

demonstrar carinho e admiração por alguém?” Marcela respondeu que beija e diz que ama. Após essa breve conversa Marcela começou a desenhar, a empolgação foi tanta que fez dois desenhos para a Leka. As folhas que ela utilizou fazem parte de sobras de um cartaz que não foi utilizado, porém nesse caso, foi aproveitado o verso. No desenho 1 (Fig.4) Marcela desenhou sua casa com chaminé, ela mesma, seus dois irmãos, a cadelinha, duas flores, uma árvore com balanço, nuvens, sol e chuva. O dia que ela fez esse desenho era chuvoso e no outro dia Marcela iria para uma festa junina, por isso ela colocou um dente preto no sol. O registro do processo e do resultado estão nas figuras abaixo:

Figura 3 – Processo do desenho 1 da Marcela



Fonte: fotografia de Josiane dos Santos

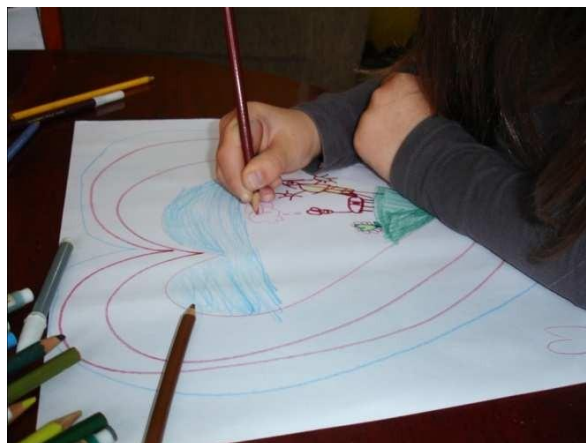
Figura 4 – Desenho 1 da Marcela



Fonte: fotografia de Josiane dos Santos

No desenho 2 (Fig.6) Marcela desenhou quatro corações um dentro do outro e no último ela representou o chão com uma textura verde, o céu com uma textura azul, uma flor em forma de coração, ela com um balão de pensamento em forma de coração e a Leka com outro balão de pensamento. Tanto o processo quanto o resultado foram registrados por fotografias a seguir.

Figura 5 – Processo do desenho 2 da Marcela



Fonte: fotografia de Josiane dos Santos

Figura 6 – Desenho 2 da Marcela



Fonte: fotografia de Josiane dos Santos

Ambas as crianças explicaram que utilizaram materiais tais como: lápis de cor e canetinhas hidrocor, somente a Isadora utilizou outro material e processo diferente que foi o batom e beijou a folha. Marcela disse que prefere desenhar com lápis de cor bem apontado e a Isadora gostou muito do processo de beijar a folha. Ambas acharam lindos seus desenhos e gostaram de desenvolver essa atividade.

Pensando no processo que envolveu o desenvolvimento da atividade, o artifício de conversar com a criança antes sobre a temática abordada condiz com o que Susana Cunha (2011) afirma:

Antes de propormos uma atividade expressiva, seria mais interessante introduzirmos uma conversa sobre o tema que será enfocado [...] Sucessões de perguntas e respostas levarão tanto o educador como as crianças a outras tantas perguntas e respostas e com isso imaginação, memória, e materiais se imbricam na formação de imagens particulares e significativas tanto para o educador como para as crianças.[...] (CUNHA, 2011, p.11).

O objetivo dessa atividade não é tornar a criança um artista e o resultado de seu desenho perfeito, mas, é fazer perceber que através da vivência do processo

gráfico ela pode expressar algo que sente e pensa.

Autores que pesquisam sobre desenhos infantis sugerem que a criança construirá o seu método de desenho levando em conta suas características pessoais ao longo do processo de desenvolvimento. Apesar de esse método ser influenciado pela cultura ele “[...] se consolidará como um fazer individuado da criança a cada momento conceitual do seu desenho, cujas estruturas se expressam em sentidos atribuídos por ela mesma ao desenho [...]” (IAVELBERG, 2006, p.54). Isso foi possível observar em todos os desenhos e, mais interessante que no desenho 1 da Marcela, ela deixou bem evidente a influência da cultura que ela estava vivendo naquele momento ao fazer o sol com características de festa junina.

lavelberg (2006) afirma que no desenho infantil o conhecimento técnico e o fazer expressivo andam juntos. Os desenhos iniciais vão progressivamente se transformando de pré-simbólicos a simbólicos, ou seja, de rabiscos a figuras. Essas transformações que os desenhos infantis vão sofrendo são denominados por lavelberg (2006) como: *Ação*, *Imaginação I*, *Imaginação II*, *Apropriação* e *Proposição*. A *Ação* é física e reflexiva marcada pelo gesto que pouco a pouco será coordenado com a visão e o equilíbrio do corpo todo. *Imaginação I* é quando a criança passa a transformar esses gestos em figuras, conforme aponta lavelberg (2006, p.66) “[...] desenhar significa produzir uma série de coisas que enumera como objetos desenháveis.”. De início, essas coisas são desenhadas separadamente, justapostas e desarticuladas entre si na superfície. Na *Imaginação II* a criança vai, aos poucos, articulando esses símbolos em imagens narrativas. Ela agora passa a desenhar tudo o que quer como coisas que existem e não existem, que aparecem e não aparecem utilizando transparências, rebatimentos, diferentes pontos de vista e planificações. Logo ela passa a reconhecer, através de desenhos que observa, que ela pode desenhar partes dos objetos para representá-los, por exemplo, agora ela não desenha mais o bebê na barriga da mãe ela já faz somente o volume da barriga, esse momento é denominado de *Apropriação*. Já no momento da *Proposição* o desenhista começa a ter consciência de que seus desenhos podem expressar sentimentos, ideias, eventos, e também podem apresentar-se em diversas modalidades como bidimensional, tridimensional e virtual.

Analisando todos esses momentos que os desenhos infantis passam é possível fazer uma relação com os desenhos da Isadora e da Marcela. Ambos podem ser denominados na *Imaginação II*, pois elas articulam os símbolos representados em imagens narrativas, elas foram desenhando e contando uma história, a partir de um tema proposto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o desenvolvimento do estudo de caso com essas duas crianças de seis anos, em que ambas desenvolveram um desenho/homenagem para um animalzinho que conheciam e gostassem muito tentando demonstrar todo seu carinho e admiração, foi possível perceber que o fazer artístico possibilita que a criança estimule sua expressão, mobilizando sentimentos, comunicando e desenvolvendo sua imaginação.

A experiência de desenvolver um diálogo sobre a temática antes e depois da atividade enriquece os sentidos e particularidades que cada um traz e tenta expor. Estes resultados significativos possibilitam aprendizagens tanto para o educador como para as crianças.

Desenvolver, observar e participar dessa atividade e conseguir relacionar com

aportes teóricos que versam sobre desenhos infantis, desperta no futuro docente de Artes Visuais a vontade de querer entender mais esse universo e os alcances que a arte proporciona aos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Susana R. V. **Cor, som e movimento**: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso: out. 2013.

## GRAFISMO INFANTIL – UMA ABORDAGEM A PARTIR DA AUTORREFERÊNCIA PRESENTE EM FRIDA KAHLO

AVILA, Kathleen Oliveira <sup>14</sup>  
ZAMPERETTI, Maristani Polidori <sup>2</sup>

Através desse artigo busco fazer um relato pessoal de duas atividades que foram propostas pelas seguintes disciplinas: Artes Visuais na Educação I e Arte e Cultura na América Latina, do curso de Artes Visuais Licenciatura, da UFPel. O objetivo deste trabalho é analisar a obra da artista Frida Kahlo a partir da perspectiva autorreferencial, buscando traçar paralelos com o grafismo infantil a partir da realização de uma atividade prática, visando compreender processos autorreferenciais na expressão artística infantil.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Frida Kahlo; Autorreferência; Grafismo Infantil.

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é discutir, de forma breve, o tema da autorreferência a partir de estudos sobre a obra de Frida Kahlo e de uma experiência docente com o grafismo infantil. Para isso foram realizadas pesquisas bibliográficas fundamentadas inicialmente na investigação, leitura e análise de artigos e publicações recomendadas nas disciplinas de Artes Visuais na Educação I e Arte e Cultura na América Latina, do curso de Artes Visuais Licenciatura/ UFPel. Posteriormente foi realizada uma pesquisa de campo com coleta de desenhos e pinturas realizadas por crianças.

A autoanálise de Frida Kahlo, de acordo com Kettenmann (2010), foi feita numa época em que, tendo escapado da morte, começava a descobrir e a experimentar tanto o seu próprio eu, como o mundo a sua volta, de forma consciente. Assim, o autor afirma que no intuito de exprimir as suas ideias e sentimentos, Frida desenvolveu uma linguagem pictórica pessoal, com vocabulário e sintaxes próprios. Usou símbolos que uma vez decodificados, nos permitem ter um conhecimento profundo sobre a sua obra e as circunstâncias que presidiram a sua criação.

A partir de minhas observações em práticas orientadas com crianças, surgiu-me a hipótese de que características semelhantes podem ser encontradas no

desenho infantil, quando este se encontra na fase de *Imaginação I* (IAVELBERG, 2008). Nesta etapa a criança busca reproduzir figuras e símbolos significativos, que têm uma relação com suas vivências culturais, sonhos, fantasias e experiências diversas.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Foi realizada uma pesquisa de foco autorreferencial com leitura de imagens das obras da artista Frida Kahlo, em especial, o quadro *Mis abuelos, mis padres y yo* (1936) onde se percebe a intenção da busca pela identidade e autorreferência através da representação de suas origens.

O estudo de caso consistiu na observação, análise e reflexão de dois tipos de produções gráficas de crianças. As experiências foram realizadas em uma escola estadual. A primeira experiência foi com uma criança de cinco anos e a segunda, com uma criança de seis anos. A proposta foi oferecer materiais de desenho e suportes diversos, observando as escolhas das formas desenhadas pelas crianças, verificando as fases em que se encontravam, segundo a proposição de Iavelberg (2008).

Para a criança “ver é crer”, desta forma o seu grafismo vai se desenvolvendo com base nas suas próprias observações e vivências, realizadas na ação gráfica (IAVELBERG, 2008). Em relação ao primeiro caso estudado (Fig. 1), verifiquei que a criança apresentou em seu desenho formas vivenciadas no cotidiano, como o jogo de videogame e seu animal de estimação, encontrando-se na fase da *Imaginação I* (IAVELBERG, 2008), tentando reproduzir figuras e símbolos significativos. Quanto ao segundo caso (Fig. 2), observei que a criança se encontra na transição da fase de *Imaginação II* para *Apropriação* (IAVELBERG, 2008), pois ela busca expressar elementos representativos para os seus sentimentos (os corações) relacionando com o que ela vê, como o desenho da casa com janelas e paredes definidas.

Figura 1 – Desenho (1º caso).



Fonte: Fotografias da autora, 2014.

Figura 2 – Desenho (2º caso).

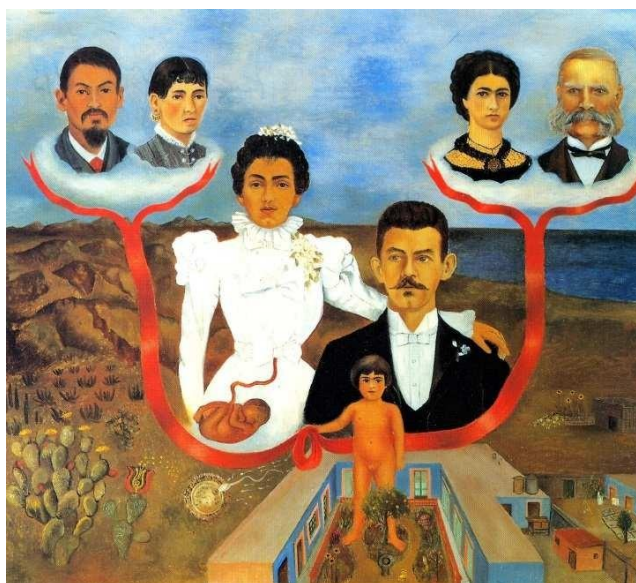


Fonte: Fotografias da autora, 2014.

Percebe-se em ambos os desenhos um simbolismo autorreferencial, onde as formas são nomeadas, trazendo elementos do mundo real e imaginário para a ação.

Características estas que marcam o trabalho de Frida Kahlo quando observamos na obra *Mis abuelos, mis padres y yo* (Fig. 3) a artista busca identificação ao representar suas origens.

Figura 3 – Mis abuelos, mis padres y yo, 1936.



Fonte: <http://fkahlo.com>.

De acordo com sua biografia, é possível perceber que Frida, uma menina mestiça é fruto do ambiente em que nasceu e viveu, o México. Ela também se representa, na sua condição de mulher, pelo feto em desenvolvimento e pela reprodução do momento da fertilização, apresentando uma espécie de árvore genealógica. Percebe-se que ao mostrar esses momentos de formação alicerçados pelo laço com seus avós e pais, representaram eventos de grande relevância para a sua vida, os quais servem de etapas para sua formação (KETTENMANN, 2010).

Refletindo sobre essa questão autorreferencial em suas obras, seus temas, segundo Fuentes (1995), eram suas sensações, seus estados de espírito, suas reações diante da vida. Concebia a beleza como verdade e autoconhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatei que o desenho e a pintura é um dos meios de expressão de maior significância para o ser humano, promovendo relações entre o real e o imaginário, nos quais podemos expressar desejos, conflitos e formas de pensar. Assim, tanto na obra da artista Frida Kahlo, como nos desenhos das crianças, a realidade vivenciada pelo ser é o que impulsiona a manifestação através da arte. Percebi também que o desenho serve como um meio de comunicação e inter-relação para a criança, o que pode ser utilizado para a melhor compreensão adulta das relações existentes no contexto infantil, com vistas à formação docente de arte/educadores.

O presente estudo buscou compreender a expressão gráfica infantil identificando suas autorreferências no desenho adulto/artístico e infantil, tendo como base a artista Frida Kahlo, a partir de suas representações simbólicas e autorreferenciais. Desta forma, como futura professora de Artes Visuais e no momento, atuando como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid/UFPel, no subprojeto Artes Visuais, compreendo que as vivências obtidas me proporcionaram experiências docentes que fomentaram reflexões acerca de futuras proposições de metodologias interdisciplinares de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

**FRIDA KAHLO.** Disponível em < [www.fkahlo.com](http://www.fkahlo.com) >. Acesso em 09 Jul. 2014.

FUENTES, Carlos. Introdução. In: KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança, prática e formação de educador.** ZOUK: Porto Alegre, 2 ed., 2008

KETTENMANN, Andrea. *Frida Kahlo 1907-1954 - Dor e Paixão.* Köln: Taschen, 2006.

## Pensamento de Pesquisa em Artes

CANSI, LISLAINE SIRSI<sup>15</sup>  
REQUIÃO, RENATA AZEVEDO<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto, discute-se a importância do "pensamento de pesquisa em artes", advindo particularmente das "poéticas visuais", como modo de aproximação do aluno do ensino fundamental e médio ao campo das Artes Visuais. Apresenta-se relato crítico de significativa experiência docente de Lislaine Canisi, em escolas públicas na região litorânea no norte do RS. Através da dinâmica criada pela professora em torno do projeto "Diário secreto", os alunos, reconhecendo seu entorno imediato, perceberam nele enorme potência visual. Aceitamos, com Roland Brathes, que seja exatamente na vida real e no entorno imediato que cada artista encontre força motivadora para sua produção, tanto na literatura, como sugere o autor, como no campo das Artes Visuais.

**Palavras-chave:** Artes Visuais na escola; pesquisa em arte; poéticas visuais

### INTRODUÇÃO

Durante a atuação profissional, professores de Arte, atuando nos anos finais do ensino fundamental, são capazes de perceber uma questão extremamente relevante no espaço escolar: a ausência de pesquisa e, como consequência, a distância da pesquisa de tudo o que é proposto/realizado em sala de aula. Percebe-se essa situação como extremamente empobrecedora da tarefa do professor, cuja prática diária necessariamente é resultado de um pensamento investigativo, com método, baseado em questões próprias, oriundas de suas inquietações frente ao Campo no qual atua e à vida em geral. Há um modo de pensar e de agir pedagógico enriquecido pelo pensamento investigativo próprio da pesquisa, esta é a abordagem que se dará a este texto. Destaca-se aqui o surpreendente resultado, simples e imediato, de experiências em que alunos são "estimulados" (a palavra aqui é cara, pois tomada etimologicamente: "estímulo" corresponde ao alívio da glândula do timo, aquela que é acionada quando somos impedidos pelo medo), e assim liberados, pelo pensamento da pesquisa: estudantes instigados por questões as mais variadas se vinculam, com extrema facilidade, aos mais variados saberes, com os quais vão se constituindo como pessoas e percebendo diferentes nuances da realidade.

As raras pesquisas quando solicitadas nas escolas, sempre por pequeno grupo de professores, não se mostram nem consistentes, nem significativas para os próprios estudantes. Vive-se hoje sob o grande oráculo da atualidade, chamado *Google*, o "grande livro" permanentemente consultado para qualquer assunto, qualquer tema, campo do conhecimento, dúvida. O Grande Sujeito protagonista das pesquisas (reforço da fórmula famosa Ctrl C/Ctrl V, copiar/colar), vale lembrar aqui, tem seu próprio nome originado numa relação matemática que aponta para o infinito. O termo *googol* corresponde a um número muito muito grande, constituído pelo número 1 seguido de cem zeros, concebido pelo matemático americano Edward Kasner, para dar conta daquilo que é incomensurável mas de existência garantida. O número *googol* não teria qualquer utilidade prática, a não ser explicar a brutal

<sup>15</sup>

Mestranda em Artes Visuais, bolsista Fapergs, UFPel, Lislaine\_c@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Incluir titulação, afiliação e endereço eletrônico

diferença entre um número já imenso e o incalculável infinito (justamente devido à tal magnitude, os fundadores da empresa *Google* resolveram adaptar o termo dando nome a empresa). Se supostamente aponta para a garantia do sucesso (alcançar o infinito!), na realidade se oferece como uma prática no mais das vezes superficial, capaz de gerar sujeitos extremamente ansiosos, como já apontam pesquisas sobre o comportamento dos usuários mais freqüentes desta que, reconhecemos, pode ser sim uma bela "ferramenta auxiliar para a pesquisa". É interessante, para pensarmos a pesquisa em sala de aula, mais ainda e particularmente a Pesquisa nas Artes, considerar que o nome do "grande livro" *Google* seja um trocadilho para o número referente a quantidades imensas de informações que há no mundo. Informações em quantidades imensas, infinitas e desorganizadas, podem ser consideradas dados isolados mais que informações, sempre em expansão (como acontece com o pensamento do homem). Daí a superficialidade: apenas consumiríamos dados, não produziríamos nem sínteses nem análises que são os movimentos cognitivos que nos fazem, além de ter prazer, avançar intelectualmente!

É desse modo que muitos estudantes, dado justamente o fácil acesso e a ocupação garantida por esse oceano *Google* de informações (*nuvem* é a metáfora atualmente mais usada), sem orientação e sem objetivos (ou sem serem capazes de criar caminhos...), pois que expostos ao excesso permanentemente, o que não gera questões, nem garante satisfação alguma (apostamos aqui na ideia de um vínculo através da "frustração constante", que levaria à "repressão do desejo"), mostram-se intimidados frente a uma ideia de pesquisa. Mais ainda quando a ela se ajunta uma apresentação para o público (mesmo que o público seja constituído de seus colegas ou dos alunos e professores da pequena escola).

Quando existem, as frágeis demandas investigativas demarcam um território pouco fértil de aprendizagem. Demandas frágeis porque associadas à falta de rotina de pesquisa, capaz de desenvolver o gosto por ela, à não-construção de método, à incapacidade de percepção do novo tipo de pensamento que tal prática faria emergir para cada estudante, e mesmo ao desinteresse por qualquer temática contextualizada e útil ao próprio mundo do estudante, capaz de ativá-lo na direção do "conhecimento construído" (cuja posterior apresentação seria apenas decorrência do encontro, sólido, consistente, de cada um com uma pequena parcela do universo, pequeno intervalo do *googol*).

Na Universidade, no campo das Artes Visuais, se consideramos as relativamente recentes mudanças nos cursos de graduação/bacharelado em Artes Visuais, muitos "alunos-artistas-em-formação" fazem pesquisas voltadas ao que se nomeia como "processo de criação", cada um ingressa na universidade para desenvolver uma "poética visual". Enfatizamos aqui que tal terminalidade criativa do campo das Artes Visuais tem um espaço a conquistar nas escolas. Ao ser reconhecida como campo gerador de conhecimento e necessariamente atrelado à pesquisa, tal terminalidade enriquece exponencialmente sala de aula com a prática de pesquisa em Artes Visuais. Pois as "poéticas visuais" se nutrem de pesquisa específica, na qual sujeito e objeto encontram outra dinâmica que não a tradicional, na qual cada um dos elementos do par cognitivo guarda certa distância do outro! Vale lembrar aqui o quão freqüentemente os pequenos alunos mostram orgulhosos seus cadernos e folhas preenchidos com desenhos, alguns chegando mesmo a produzir verdadeiras "narrativas visuais", enquanto outros se alegram, plenos, com montagens de objetos e modelagem em argila, enfim com sua produção em artes visuais. Entretanto o que se pode ainda observar também com frequência é que, embora haja ali um genuíno desejo de apropriação e criação, mesmo as práticas dos

alunos mais jovens, estão decalcadas por imagens que forçam sua "criação" à mera repetição de imagens, previsíveis, assimiladas cultural e inconscientemente: "imagens naturalizadas". Ressalte-se que não se pretende aqui dizer que o jovem estudante está se formando como um artista. No que aqui se propõe, a escola seria capaz de incorporar as práticas de pesquisa em artes visuais, nas poéticas visuais, desenvolvidas pelos artistas em formação na universidade.

#### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Passa-se aqui a um relato crítico de prática específica realizada por Lislaine Cansi, quando professora de arte atuante na rede pública. Tendo percebido o uso indevido da ferramenta *Google* durante as pesquisas, e, na contramão disso, o grande interesse dos estudantes em criar algo a partir de seu cotidiano, propôs-se como prática propositiva, com metodologia e objetivos gerais (aos quais se agregariam os objetivos individuais, ligados aos interesses de cada aluno), duas questões: a pesquisa e a criação em arte.

Tal prática, intitulada de 'diário secreto', foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2013, subdividindo-se por trimestres na E.M.E.F. Estado de Santa Catarina, em Imbé/RS, com dez turmas dos anos finais somando aproximadamente 220 estudantes. O objetivo inicial era propor um pensamento investigativo de ordem visual, sendo sua temática necessariamente voltada ao cotidiano do estudante, num processo construído paralelamente à aula, e mediado durante o horário regular. Os alunos tiveram aproximadamente 40 dias para realizar essa proposta no primeiro trimestre, e já surpreendentemente, 48,8% dos alunos entregou a pesquisa em tempo hábil. Pesquisa que naquele momento não foi socializada. Foi durante a avaliação que se pode perceber a enorme lacuna no Ensino da Arte, na escola. As narrativas visuais, em sua esmagadora maioria, foram construídas a partir de desenhos estereotipados, evidenciando a falta de autonomia criativa do estudante.

No segundo e terceiro trimestres foram solicitadas outras duas pesquisas em torno do campo das Artes Visuais (uma com temática voltada ao cotidiano dos alunos, e outra concernente estritamente à produção do sistema das Artes). As pesquisas foram realizadas em duplas e foram subdivididas em parte teórica e parte prática. Em outras palavras, cada dupla de alunos teve que escolher dois temas de pesquisa para então criar algum produto visual relacionado ao tema escolhido, com a materialidade (o material!) que julgasse adequado, para então, num momento posterior, apresentar o resultado à turma. O processo criativo foi enfatizado e muitas vezes orientado, e estava submetido à censura de cópias e produções estereotipadas. Uma verdadeira aventura escolar!

Em recente palestra sobre o tema "processos criativos", durante o congresso do V COMA, Coletivo da Pós-Graduação em Arte, da UnB, a professora Eunice Soriano Alencar destacou que o processo criativo se dá por meio das seguintes etapas: preparação – as primeiras ideias e sensações; incubação – novas combinações para as ideias iniciais; iluminação – *insight*, quando emerge uma nova solução; verificação – validação da ideia. Na escola, sabemos, não há esse tempo de maturação do pensamento. No projeto que aqui se relata, o tempo oferecido para a pesquisa pretendia valorizar o percurso por entre essas etapas, de tal forma que, a partir das proposições da professora cada aluno pudesse se haver com o surgimento de ideias, o desencontro, o estranhamento e a recombinação frente a possibilidades de solução, a configuração final a solução encontrada. E, mais ainda, a comunicação para os colegas da pesquisa.

Tal proposta (vale dizer: na contramão do tempo escolar!), ao oportunizar a

troca de ideias otimizando o trabalho em equipe, oferecer espaço de tempo significativo para o processo criativo e reflexivo, promover a liberdade de escolha dos temas e materiais, valorizar o contexto e as condições dos alunos, dar a conhecer linguagens artísticas, bem como artistas e obras, instigou a comunicação e a socialização das produções. No segundo trimestre, 89,9% dos estudantes realizou a pesquisa e, no terceiro trimestre, 93,1%. As pesquisas mostraram-se consistentes em ambos os trimestres.

Trazemos para este texto, por sua força expressiva, alguns depoimentos dos alunos:

“Diário secreto: interação com os colegas, isso é bom.” (Guilherme, 6ªA)

“Sobre o diário secreto, pra falar a verdade foi trabalho que mais gostei no ano todo.” (Matheus, 8ªA)

“Acho muito legal a maneira que nossa professora nos avalia, dá temas livres onde podemos não só falar como também criar coisas que nós gostamos, sendo assim não ficamos presos a somente matérias da escola, mas também a temas livres e trabalhos criativos.” (Eduarda, T.81)

“Cheguei (na escola) quando o pessoal estava apresentando os Diários Secretos, algo que me chamou atenção nas aulas, foi que quando os alunos apresentam o trabalho eles sabem e entendem o que falam.” (Monizi, T.83)

“Tenho dificuldade de apresentar diante da turma.” (Nicolas, T.83)

“Gostei da forma que a professora dá a aula e ensina a arte, a própria criação de um trabalho por algo que você se interesse já muda o jeito de ver a aula.” (Laize, T.83)

A conquista de um espaço para a mostra artística, solicitada junto à direção da escola foi natural. A exposição ocorrida no período de entrega de boletins do segundo trimestre, no início de setembro, foi um sucesso. Alunos, professores e funcionários da escola visitaram a exposição. Tais fatos parecem reforçar tal "naturalidade".

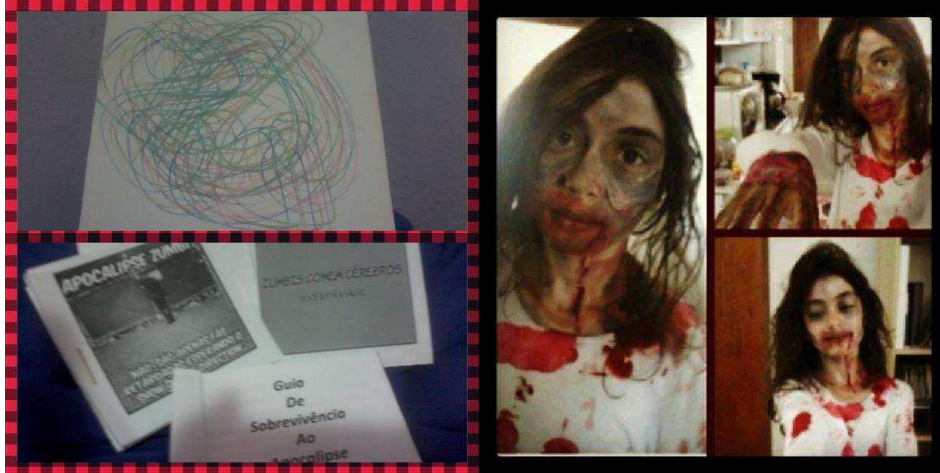
Abaixo, alguns registros fotográficos tanto do percurso de pesquisa e criação quanto da exposição:

Figura 1 – Maquete “Cine Pipoca”



Fonte: Lislaine Cansi

Figura 2 – “Apocalipse zumbi”



Fonte: Lislaine Cansi

Figura 3 – “Guitarra”



Fonte: Lislaine Cansi

Figura 4 – “Mostra”



Fonte: Lislaine Cansi

Figura 5 – “Mostra”



Fonte: Lislaine Cansi

Figura 6 – “Mostra”



Fonte: Lislaine Cansi

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto em torno do "diário secreto" consistia-se de uma pesquisa em torno de visualidades, baseada necessariamente no entorno do aluno, em assunto de seu interesse, eleito por ele, próximo a ele. Através dessa eleição, individual mesmo quando orientada, se fazia uma aproximação ao campo da Arte, sugerindo que o artista para sua produção se apropria de seu entorno (como propõe Roland Barthes em seu livro/curso *A preparação do romance*). Assim, entre as ideias norteadoras do projeto, propunha-se a arte, o "pensamento da arte", como integrante de seu meio, de forma que a transformação de um assunto subjetivo em conteúdo formal fosse um processo acessível a qualquer pessoa. O diário, primeiramente lugar de registro ultra segredo das vivências e interesses visuais de cada aluno, posteriormente, tornou-se mais amplo e menos secreto, pois os assuntos do cotidiano foram sendo transformados em fonte de pesquisa visual (inclusive com o uso apropriado da ferramenta *Google*, muitas vezes no enfrentamento de estudantes que, inicialmente, se mostraram resistentes ao não uso da fórmula Ctrl C/ Ctrl V), proporcionando aos estudantes investigar pensando criativamente, promovendo trocas entre as duplas, valorizando a capacidade de cada estudante, através de suas descobertas e da possibilidade de compartilhamento delas.

Os alunos tornaram-se assim investigadores, passando por aquelas etapas do processo de pesquisa referidas pela prof<sup>a</sup> Alencar, puderam inclusive sem maiores temores apresentar suas investigações (afinal, quando se fala de algo com o que de fato se esteve envolvido, é um narrar só!).

Os alunos construíram caminhos por entre o mundo real de seu cotidiano, próximas de sua fase de transformação (crianças e adolescentes!), identificando as imagens prontas, – *banners* de filmes, séries fílmicas, capas de discos, imagens publicitárias, clipes de música, roupas e acessórios de moda, personagens de desenhos, jogos virtuais, reproduções de obras de artistas, cenas esportivas. Se aceitamos o que afirma TOURINHO in MARTINS; TOURINHO (2009), professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiânia (UFG), quando destaca que os "discursos" (a discursividade inerente ao ser humano, presente em tudo que se fala, escreve, faz, vê, produz,...) não são jamais neutros e que se "um discurso sobre o visual tanto pode acompanhar atividades de simples reconhecimento e identificação", por outro lado, elaborado por um sujeito crítico, "pode gerar reflexões e críticas provocativas e ousadas" (TOURINHO, p. 147). Do cenário múltiplo das vidas cotidianas, caberia pensar nos discursos levantados pelos estudantes e as formas através das quais eles puderam articular seus discursos visuais (tão importantes para os alunos!), ao oficial do Ensino da Arte, aportando outros olhares nesse mundo complexo de significações.

Como último comentário, vale destacar o que NASCIMENTO e VIEIRA (2008, p.8), pesquisando o museu como espaço educativo, afirmam: o museu é "lugar de aprendizagem estética, crítica e analítica do público em fase escolar". Assim, o sucesso de uma visita qualquer (estendemos aqui a qualquer espaço expositivo!) depende de certa ação educativa, atrelada ao engajamento tanto do professor quanto da escola para que tal "visita ao museu" se transforme em experiência inesquecível. Experiência pessoal de cultura, que permite ampliar a capacidade dialógica, através de certa formação cultural, que parte da experiência reflexiva por entre os "objetos estéticos" que ali estão mostrados. Encontrar-se-iam assim, no

instante de que é feito o encontro, certa memória cultural presente na obra (feita pelo artista, feita pelo jovem estudante) e a experiência daquele que visita o espaço expositivo.

#### REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A preparação do romance: da vida à obra, volume I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

NASCIMENTO, Caroline Vieira do; DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria. “O museu como espaço educativo em arte: interação entre os escolares e o patrimônio cultural”. In: Anais do 18º Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (CONFAEB). Crato (CE): Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), Universidade regional do Cariri (URCA) e Escola de Artes Violeta Arraes Gervasieu, 2008. (CD-Rom)

SILVA, Ursula Rosa da. Cultura visual, estética e percepção. In MARTINS, Raimundo; MARTINS, Alice (orgs.). Cultura visual e ensino da arte: concepções e práticas em diálogos. Pelotas: Editora da UFPel, 2014.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

## DESIGN AUTORAL E CULTURA VISUAL: INOVAÇÕES METODOLÓGICAS NO ENSINO DA ARTE

WEYMAR, Lúcia Bergamaschi Costa

### Resumo:

“Design autoral e cultura visual: Inovações metodológicas no ensino da arte” apresenta projetos de design autoral realizados em Cursos de Design da UFPEL e os vincula ao ensino da arte enquanto práticas relativas à cultura visual e enquanto possibilidade de inovação metodológica.

**Palavras-chave:** design autoral; inovações metodológicas; ensino da arte

### INTRODUÇÃO

Em pesquisa anterior denominada “Empreendendo design autoral na escola” (WEYMAR, 2012) apresentamos a metodologia utilizada em experiências Acadêmicas<sup>2</sup> que tentam estimular a autoria e o empreendedorismo em pesquisas e em salas de aula. Naquelas experiências proporcionamos conhecimento teórico e prático acerca de design autoral a fim de possibilitar a criação e desenvolvimento de objetos autoiniciados, ou seja, de objetos autônomos. Das três etapas previstas e descritas no artigo em questão (1. Problematização teórica, 2. Desenvolvimento de projeto e 3. Exposição e avaliação dos objetos) atingimos as duas primeiras uma vez que terminada a disciplina ou a pesquisa tornou-se difícil reagrupar os acadêmicos, muitos deles em seus últimos semestres. De todos os modos, os resultados obtidos nas fases concluídas nos possibilitam chegar a variados resultados.

O presente artigo, agora denominado “Design autoral e cultura visual: Inovações metodológicas no ensino da arte”, objetiva apresentar tais resultados e abrir-se a possibilidades dentro do espectro do ensino da arte vinculado ao campo da cultura visual e às questões de inovação de suas estratégias metodológicas. Entendendo os objetos de design como uma das possíveis e diferentes linguagens abrangidas pelo ensino de artes, partimos do pressuposto que o design de objetos empreendidos pelos estudantes possa ser uma efetiva contribuição ao desenvolvimento individual, singular e expressivo dos jovens bem como ao incremento da cultura visual em toda sua abrangência coletiva.

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

O desenvolvimento desta pesquisa perpassa os tópicos do ensino da arte, da cultura visual e do design autoral. Os dois primeiros são brevemente discutidos e seus enunciados teóricos obtidos a partir de pesquisa bibliográfica são apresentados em seus pontos mais específicos em relação ao objetivo da pesquisa. O terceiro tópico se refere ao principal aporte teórico e prático da pesquisa em cujo espaço divulgamos os resultados visuais da experiência projetual e metodológica que deu origem à discussão.

#### 1) Ensino da arte e design

<sup>1</sup> Doutora em Comunicação Social (PUCRS), Professora Adjunta do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, email: [luciaweymar@gmail.com](mailto:luciaweymar@gmail.com)

<sup>2</sup> Disciplina Design de Autor, Cursos de Design Gráfico e Digital, UFPEL, 2014/1.

Segundo o Artigo 1º parágrafo 2º da Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Na mesma direção

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de *utilizar as diferentes linguagens* - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - *como meio para produzir, expressar e comunicar* suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1997, p. 5, grifos nossos).

Grifamos parte da citação acima com o propósito de estabelecer o escopo que interessa a essa pesquisa. Ser capaz de *utilizar diferentes linguagens como meio para produzir ideias* é objetivo do ensino fundamental muitas vezes negligenciado em face de um tipo de ensino de arte que apenas estimula o conhecimento de artistas e suas escolas. A nossa proposta é respeitar tais parâmetros e vincular o aluno ao mundo do trabalho e das práticas sociais a partir de inovações metodológicas no ensino da arte sob a perspectiva do design autoral e da cultura visual.

## 2) Objetos de design e cultura visual

A expressão *cultura visual* refere-se a uma diversidade de *práticas e interpretações críticas* em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar. Desse ponto de vista, quando me refiro (...) à cultura visual estou falando do movimento cultural que orienta a reflexão e as *práticas relacionadas a maneiras de ver e de visualizar as representações culturais* e, em particular, refiro-me às maneiras subjetivas e intrasubjetivas de ver o mundo e a si mesmo (HERNÁNDEZ, 2007, p.22, grifos nossos).

Como temos observado a diversidade de práticas relativas à cultura visual sugere que atividades ligadas ao fazer artístico avancem em relação às usuais linguagens tradicionais, como pintura e escultura, e incluam outras possibilidades visuais, como o design, por exemplo. Essas outras maneiras de ver e visualizar podem/devem ser assumidas no ensino da arte em suas formas mais cotidianas.

Sugerimos explorar a experiência dos estudantes e de sua realidade através do design. Temos o pressuposto que os elementos visuais daí gerados possam ser carregados de informação sobre suas/nossas culturas, e que tanto a criação de objetos de autor quanto a sua interpretação pelos pares tem muito a nos ensinar, uma vez que consideramos “(...) os artefatos que integram a cultura visual, como forma de pensamento, como um idioma que deva ser interpretado, como uma ciência, ou um processo diagnóstico, no qual se deva encontrar o sentido das coisas a partir da vida que os rodeia” (HERNÁNDEZ, 2000, p. 53).

(...) situa-se a área de Arte dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais como um tipo de conhecimento que envolve tanto a

*experiência de apropriação de produtos artísticos* (que incluem as obras originais e as produções relativas à Arte, tais como textos, reproduções, vídeos, gravações, entre outros), quanto o desenvolvimento de competência de *configurar significações por meio da realização de formas artísticas* (PCNs, 1997, p.32, grifos nossos).

A criação de objetos pode produzir alternativa frente a tantas representações vazias de significado e sentido, e a sua interpretação pode ajudar os estudantes a conhecerem melhor seu tempo e espaço. Incluir a criação e desenvolvimento de objetos de design no ensino da arte amplia o escopo da cultura visual, aprofunda o ensino da arte em suas perspectivas e permite ao estudante passar de conhecedor passivo de arte a autor ou intérprete crítico de cultura visual.

### **3) Inovações metodológicas: criação de objetos de design no ensino da arte**

Neste momento elencamos alguns modelos de autoria apresentados por teóricos que estudam o designer enquanto autor. Os modelos em questão vão ao encontro dos resultados obtidos na experiência supracitada, conforme podemos perceber nas imagens relacionadas.

Segundo Rock (2002), tradicionalmente, o poema ou trabalho de arte é um artefato autorreferente enquanto que o design se refere a alguma função exterior ou intenção declarada. Essa oposição poético/prático pode ser resolvida em dois exemplos de produção de design: o “livro de artista” e o “design de ativismo”. No “livro de artista” (Fig.1) a função tem sido exorcizada, pois é um design autorreferencial que trabalha com experimentos visuais e não precisa preencher tarefas comerciais. O “livro de artista” pode ser o modelo mais puro de design autoral. Já o “design de ativismo” (Fig.2) pode ser considerado absolutamente prático além do fato de ser motivado pelo próprio designer, ser autoral em si mesmo e ser dono de uma clara agenda política. Mas, nele, falta a autorreferencialidade do livro de artista somada à ausência da voz que fala porque, quem fala, não é um indivíduo, mas uma comunidade unificada (ROCK, 2002, p. 241-242). Nestes dois grupos iniciais podemos incluir o modelo dos “ilustradores autores” cuja audiência situa-se amplamente na própria comunidade do design e relaciona-se com a geração de uma narrativa criativa (ROCK, 2002, p. 242-243), pois podemos perceber ilustrações tanto nos livros de artista quanto nos designs de ativismo.

Demais modelos classificados por Rock incluem, primeiramente, aqueles “projetos de larga escala cujo designer é chamado para produzir sentido num mar de materiais e assim construir uma narrativa” (Fig.3) (2002, p. 243, tradução nossa). O autor exemplifica com projetos cuja escala é superlativa tanto em dimensões espaciais quanto temporais. A seguir, Rock apresenta o modelo dos “designers que usam a mídia do design gráfico profissional para criar declarações e composições autorreferenciadas” (Fig.4). São trabalhos que operam em um espaço entre projetos de prestação de serviços e projetos de livre expressão, evitando os parâmetros da relação com o cliente ao mesmo tempo em que retêm as formas ditadas pelo mercado (ROCK, 2002, p. 243).

### III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola

inovações metodológicas em arte-educação

Figura 1 – “Livro de artista”: Acadêmicos Jordan Martins (o(a)), Karina Régia (Livro Ilustrado dos sonhos), Danilo Almeida e Gizelle Maciel (Ilustrações do livro Os Limites do Impossível)



Fonte: A autora

Figura 2: “Design de ativismo”: Acadêmicos Melissa Westphal (Manifesto Cuticuti) e Lucas Kurz (4 Things to do this Winter)



Fonte: A autora

Figura 3: “Projetos de larga escala...”: Acadêmicos Arthur Theil (Game Doce Quest) e Jéssica Esteves (Aplicativo Doe)



Fonte: A autora

Figura 4: “Designers que usam a mídia do design...”: Acadêmicos Tábata Costa (Marco Zero), Mariana Azambuja (Line, Line, Line) e Manuela Doerr e Renan Lunardello (Fotografias Ilustradas).



Fonte: A autora

Poynor (2003) discorre sobre o modelo de “designer como produtor” (Fig.5) uma alternativa que retorna ao conceito de Walter Benjamin. Seria um modo de o

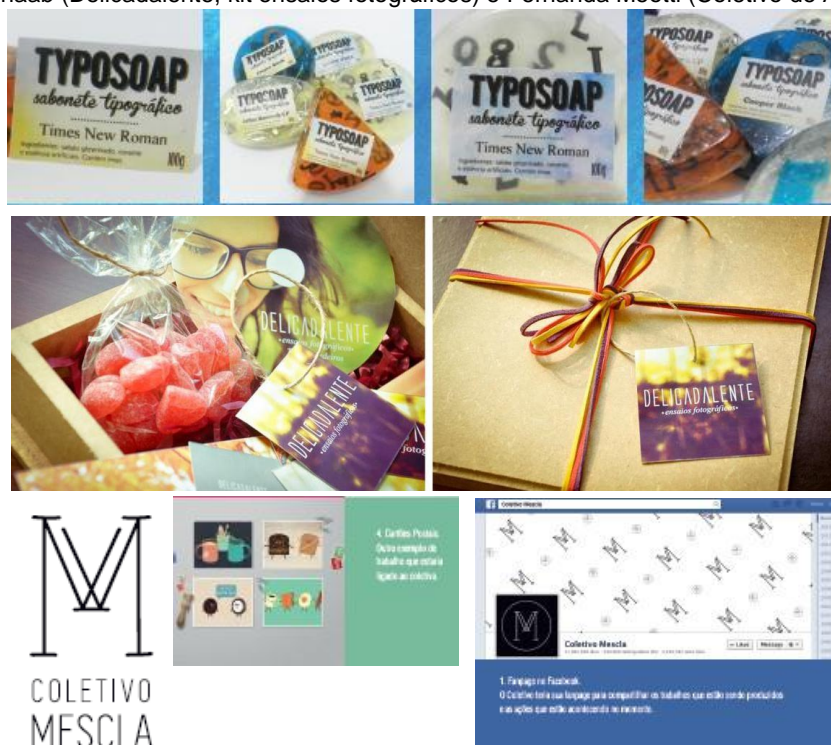
designer ter oportunidade de “adquirir o controle dos meios de produção ao mesmo tempo em que divide este controle com o público leitor” (POYNOR, 2003, p. 146, tradução nossa). E, finalmente, apresenta o modelo “designer como empreendedor” (Fig.6), modelo sobre o qual até mesmo programas de pós graduação têm se debruçado (HELLER, XXX).

Figura 5: “Designer como produtor”: Acadêmicos Ana Leal (Ímpar, estampas artesanais), Renata Benites (Design de Superfície), Saarah Gottinari (Be Organic) e Caroline Ferreira (Projeto (Re) Inventando Moda).



Fonte: A autora

Figura 6: “Designer como empreendedor”: Acadêmicos Pedro Pazzito (Typosoap), Elaine Schaab (Delicadamente, kit ensaios fotográficos) e Fernanda Meotti (Coletivo de Arte Mescla)



Fonte: A autora

Com certeza, as categorias aqui expostas são facilmente movediças e os designs apresentados não se encaixam puramente em uma ou em outra, ao contrário, se entremeiam e se misturam, o que os torna ainda mais interessantes e complexos.

Consideramos que os objetos criados e desenvolvidos pelos estudantes contribuem para o aumento qualitativo da cultura visual (e suas representações

artísticas, gráficas e visuais) e para o estímulo à apropriação da metodologia projetual de design enquanto inovação metodológica do ensino da arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta breve apresentação dos resultados obtidos na disciplina Design de Autor bem como das conexões realizadas com o ensino da arte e com a cultura visual, julgamos relevante considerar que a presente pesquisa é estudo ainda embrionário daquilo que viemos vislumbrando enquanto um campo do design e da arte que pode ser ainda mais e mais valorizado (tanto no ensino, pesquisa e extensão universitárias quanto no ensino fundamental e médio). Assim sendo, novos desafios nos esperam bem como o aprofundamento das conexões por ora estabelecidas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC/Casa Civil 1996, Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 6/9/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> Acesso em: 6/9/2012.
- HELLER, Steven. **Linguagens do design: compreendendo o design gráfico**. São Paulo: Rosari, 2007. (Coleção Fundamentos do Design).
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- POYNOR, Rick. **No more rules: graphic design and postmodernism**. New Haven, Connecticut: Yale University Press, 2003.
- ROCK, Michael. The designer as author. In: BIERUT, Michael; DRENTTEL, William; HELLER, Steven (Ed.). Looking closer 4: critical writings on graphic design. New York: Allworth Press, 2002. p. 237-244.
- WEYMAR, 2012 **Empreendendo design autoral na escola**. Anais do I Seminário Internacional de Ensino da Arte: Cultura visual, escola e cotidiano. Pelotas: UFPEL, 2012.

## GIFS: FUNDAMENTOS DE UMA LINGUAGEM VISUAL E SENSÍVEL

ALMEIDA, Mariana Leite de<sup>16</sup>

**Resumo:** Experienciamos um cotidiano virtual repleto de imagens que comunicam e transmitem emoções e nos relacionamos com o outro, também, através dessas imagens que podem, em diversos momentos, representar nossas identidades múltiplas e morfológicas. Neste contexto, encontramos no Graphic Interchange Format (gif) – formato de imagem animada em *frames* – um dos principais representantes dos processos de identificação, da partilha de sentimentos e emoções nas sociedades imagéticas atuais e, também, da educação estética contemporânea. Enquanto possíveis representantes das sociedades imagéticas contemporâneas, os gifs possuem diversas características que podem ser teorizadas a partir dos Fundamentos da Linguagem Visual, o que é explorado neste artigo.

**Palavras-chave:** gifs, estética cotidiana, fundamentos da linguagem visual

## INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada durante o Mestrado em Artes Visuais na Universidade Federal de Pelotas, nasce da mescla entre minha paixão por internet, arte e minha formação em Design Digital, além disso, surge também da vontade de compreender como o gif compartilhado nas redes sociais, constitui-se como elemento de identificação representante do coletivo no ambiente virtual e componente da educação estética contemporânea que o torna passível de ser usado como ferramenta metodológica. Trato da experiência estética que tem seu conceito traçado a partir da reflexão sobre experiência estética de Duarte Jr. no qual afirma que “[...] a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo. Esta experiência (e também o trabalho científico ou filosófico) constitui-se, segundo o termo empregado por alguns autores, um “enclave” dentro da realidade cotidiana. A experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia” (1991, p.33).

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Assim, levando em consideração o conceito de experiência estética e o de educação – processo de desenvolvimento cognitivo e físico a fim de prepara as pessoas para integrar a sociedade que as rodeia –, a educação estética é, também, um processo de desenvolvimento dos sentidos com o intuito de experienciar o mundo que nos rodeia. Para Schiller, somente a partir da educação estética, que condicione ao impulso lúdico, é possível o surgimento do homem ideal. A partir das características da sociedade contemporânea e das manifestações de mim mesma que se refletem no tema, surge o problema que sustenta a trajetória da pesquisa: *como o gif aparece no cotidiano das sociedades imagéticas principalmente*

<sup>16</sup> Graduada em Design Digital pela UFPel, mestranda e bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - UFPEL <marianaleitealmeida@gmail.com>

*atravésdo compartilhamento nas redes sociais da internet? E como esse tipo de imagem pode contribuir para a educação estética contemporânea e para os processos de identificação, tanto individuais quanto coletivos, característicos das sociedades virtuais?* Tais questionamentos dão suporte para toda a construção teórica da dissertação que dá vida a este artigo.

Assim, começo afirmando que há algo de interessante no movimento. Algo que nos prende a atenção, que quase aprisiona a alma e a transporta para uma dimensão diferente. O movimento por si só é vivo. É essência de vida capturada através do olhar, em gesto, em vídeo, em imagem animada. Na contemporaneidade virtual o movimento transpõe o material, transforma-se em interação ao mesmo tempo em que enfatiza as relações. O movimento é, antes de tudo, aura do estar-junto invisível e imaterial, é energia de ligação que conspira a favor da coletividade. No paradoxo entre material e imaterial, a imagem animada, característica do tempo que vivemos, ganha vida no meio virtual. O Graphic Interchange Format (gif), que mistura arte, design e comunicação, é material no momento que constitui algo visível e de, certa forma, palpável. E imaterial por, associado às redes sociais na internet, ser força que favorece as relações de forma a potencializar as experiências estéticas cotidianas. Mas, apesar de ser a cara das sociedades virtuais da atualidade, o gif nasceu há mais de vinte e cinco anos, com funções e utilidades muito diferentes das que possui hoje. O formato de imagem foi criado em 1987, pela CompuServe<sup>17</sup>, com o intuito de levar cor ao ambiente virtual. Os formatos de imagem, até então existentes, eram pesados demais para os *modems*<sup>18</sup> da época. Assim, o gif surgiu como possibilidade de arquivo leve que permitia transmitir, em rede, imagens a cores. Pouco depois, com a popularização da web, o formato chegou à internet e adquiriu movimento, pois seus diversos *frames*<sup>19</sup> de imagens alternados criavam uma figura animada. Foi o suficiente para, na década seguinte, o gif ser visto, em quantidades absurdas, piscando freneticamente em quase todas as páginas pessoais. O uso exagerado dos gifs, naquela época, representava a empolgação natural da popularização da internet; usar infinitas figuras que tinham “vida própria” era algo incrível. Mas, mesmo antes da popularização da internet e da descoberta da possibilidade em dar movimento às figuras através do .gif, as imagens animadas já existiam, embora de forma mais simples e com tecnologias próprias da sua época.

Quando o novo século começou, tudo indicava que o GIF animado iria para a lixeira da história. Com a banda larga, transmitir vídeos e imagens grandes deixou de ser problema. Ao mesmo tempo, as figurinhas cafonas e manjadas eram tão anos 90 que não tinham mais lugar nos sites chiques dos novos tempos. Mas a vida dos GIFs passou por uma reviravolta aí por 2005, 2006 (RÓNAI, 2012).

Foi nesse período, entre 2005 e 2006, que o gif voltou a entrar em cena, principalmente através de redes sociais como o Tumblr. Com trechos de filme ou fotos sobrepostas que lembravam os *emoticons*<sup>20</sup> – já usados em plataformas de

<sup>17</sup> Um dos primeiros servidores online a disponibilizar conexão com a internet.

<sup>18</sup> *Modem* é “um dispositivo eletrônico que modula um sinal digital em uma onda analógica, pronta a ser transmitida pela linha telefônica (...). Utilizada para conexão à Internet, BBS, ou outro computador” (PINHO, 2010).

<sup>19</sup> *Frame* é cada uma das imagens fixas que compõe uma animação.

<sup>20</sup> Emoticons são as famosas “carinhas” ou “smiles”. São convenções construídas através

chat online, como, por exemplo, Microsoft Network Messenger (MSN) –, as imagens animadas já surgiam, nesse período, com o intuito de despertar emoções. Cada uma continha um contexto e situação próprios, com os quais as pessoas se identificavam e, através do share das redes sociais, os compartilhavam. Naquela época, quando tinha início o boom de compartilhamento, o gif – assim como outros formatos de imagem – começou a se configurar como elemento importante de identificação. No momento que escrevo este texto, o gif segue mais ou menos os mesmos passos que traçava por volta de 2005, com a diferença de ter adquirido um grande leque de possibilidades, desde artísticas até comerciais, em proporções muito maiores que as de oito ou nove anos atrás. O significado atual de gif vai muito além da explicação de formato de imagem (.gif); a palavra gif é diretamente relacionada à sua recente utilização. Assim, podemos resumir o conceito em poucas palavras: gif é um conjunto de imagens que sobrepostas em sucessão no meio digital, constituem uma animação que tem esse mesmo conjunto de imagens repetido infinitamente. Nessa nova configuração as imagens animadas acompanham os anseios das sociedades virtuais – que possuem reflexos da vida cotidiana não virtual – e se inserem no ciberespaço de forma tão intrínseca que algumas redes sociais são inimagináveis sem a presença dessas imagens. Essa volta dos mortos vivos do gif, que acontece desde 2005, foi possível graças à crescente valorização do nosso dia-a-dia entendido atualmente como questão efetivamente importante nos processos de conhecimento.

Pensando nisso e entendendo a importância da teorização desse objeto próprio do cotidiano virtual e contemporâneo, neste artigo trago os resultados do primeiro capítulo da dissertação, no qual proponho uma classificação dos gifs através de fundamentos da linguagem visual que, em diversas vezes, foram adaptados devido à linguagem caótica e potente encontrada nas redes sociais.

#### ***Frames* dançantes: movimento**

As imagens animadas – ao simular o que pensamos e sentimos através dessa sucessão de *frames* que resultam em uma animação através do sequências de imagens estáticas que criam a ilusão de movimento (LUPTON, 2008, p. 222) – criam conosco uma relação de familiaridade. Enxergamos quase que exatamente o que percebemos acontecer na vida, à frente dos nossos olhos. Assim, os gifs são registros visuais que muito se assemelham ao cotidiano vivido, são registros dos movimentos experienciados de uma forma mais verídica do que uma imagem única e estática. E, quando aqui abordamos o movimento, queremos dizer que ele vai muito além da ilusão provocada pela sequência de imagens ou do movimento gestual/corporal. Tratamos da agitação própria da vida; dos gestos, sim, mas também da fala, do pensamento, das ideias. Fala-se em movimento enquanto organicidade. Assim, percebemos que os gifs são, ainda, extensões do nosso próprio corpo (MCLUHAN e FIORE, 1969), da nossa própria memória, das nossas lembranças e desejos. São representações da agitação orgânica vivida no cotidiano.

#### ***Tic-tac* orgânico: tempo de duração dos *frames***

Se o movimento que remete ao cotidiano experienciado está inserido no virtual de forma a ocupar um espaço no tempo, é pertinente que analisemos esse componente. Tempo e movimento são elementos que se relacionam simultaneamente. Movimento é mudança e qualquer mudança é temporal. Assim,

todos os elementos visuais, sejam palavras, imagens, vídeos, movimentam-se no tempo e no espaço (LUPTON, 2008). Em nosso caso, mais precisamente, no ciberespaço. Nos gifs a relação entre movimento e tempo é percebida na velocidade de cada um dos *frames* da animação, ou seja, no período em que cada imagem que compõe o gif permanece visível até que outra a sobreponha. O tempo de exposição de cada *frame* também interfere no significado da imagem animada. Um gif que possua uma animação rápida pode ter uma interpretação completamente diferente em sua versão mais lenta; a escolha da velocidade desses frames pode, deste modo, interferir na eficácia da mensagem que deseja ser transmitida.

#### **Sinfonia do movimento: ritmo**

O conjunto de *frames* das figuras é constantemente repetido, não para de se reproduzir nunca, o que me parece ser uma das características mais marcantes dos gifs. Talvez o motivo seja porque precisemos dessa relação de familiaridade com a imagem para absorvermos tudo o que ela quer nos dizer. Ou, simplesmente, porque a repetição é engraçada, já que representa incansavelmente a rotina, isto é, as ações que constantemente reproduzimos no cotidiano. É o ritmo que ressoa das ações do dia-a-dia.

O ritmo é um padrão forte, constante e repetido: o toque dos tambores, o cair da chuva, os passos no chão. Um discurso, uma música, uma dança, todos empregam um ritmo para expressar uma forma no tempo (LUPTON, 2008, p. 29).

A partir da repetição de *frames*, podem ser percebidos dois tipos de gifs: gifs contínuos, que são aqueles nos quais fica difícil decifrar qual a imagem de início e de fim da animação, ou seja, a transição de uma repetição para outra é sutil e geralmente a última imagem do gif é parecida ou tem sua continuidade na primeira imagem, fazendo com que, na reexecução dos *frames*, tudo se encaixe de forma harmônica; e gifs não-contínuos nos quais é possível perceber a “emenda” (ruído) entre as repetições, ou seja, a ação ocorrida no final de cada série de reprodução de *frames* é visualmente interrompida para que os *frames* sejam novamente executados.

#### **Narrativa guiada e subjetiva: contexto**

As interpretações das imagens também dependem do contexto e do ambiente cultural onde estão inseridas e, mais ainda, das experiências de vida de quem as lê. Uma imagem pode ter um significado, ou então, um *punctum*<sup>21</sup> diferente de uma pessoa pra outra. Se essas pessoas são de diferentes culturas, grupos sociais ou tribos, este abismo significativo pode ser ainda maior. Dessa maneira, um mesmo gif pode ter diversas interpretações, dependendo do contexto onde está inserido e da vivência pessoal de cada um. O gif abaixo apresentado (fig. 8), por exemplo, poderia remeter à expressão de alguém ao encontrar uma nota de dez reais no bolso de uma calça antiga; assim como poderia representar a outrem sua reação ao abrir a geladeira e deparar-se com um lindo pudim vegano. A imagem animada proporciona uma relação

(...) que faz de cada indivíduo o simples “punctum” de uma cadeia ininterrupta ou, ainda, que lhe atribui uma multiplicidade

<sup>21</sup> “(...) punctum é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte — e também lance de dados. O punctum de uma foto é esse acaso que, nela, me punge (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984, p. 46).

de facetas, que fazem cada qual um microcosmo, cristalização e expressão do macrocosmo geral (MAFFESOLI, 1998, p. 14-15).

Muitos gifs são compartilhados com pequenos textos de apoio que funcionam como legenda e direcionam a leitura da imagem. Em outras situações, os gifs já têm o texto inserido nos seus próprios *frames*. São muito recorrentes, em posts nas redes sociais, gifs que utilizam-se de textos externos, geralmente pequenas frases que direcionam a interpretação da imagem – o que denomino elementos textuais de apoio. Porém, mesmo que os elementos textuais sejam usados a fim de efetivar a comunicação, a interpretação por parte do outro nunca é garantida (BARTHES). Apesar de guiadas por legendas, as figuras não deixam de reforçar no outro as suas próprias experiências de vida e visões de mundo. Muito provavelmente cada um de nós será remetido a situações específicas, próprias das nossas vivências particulares. A interpretação subjetiva sempre existe, independentemente da presença e do tipo de texto apresentado. Todavia, ressignificamos as imagens para torná-las parte da gente.

#### **Território desterritorializado: ressignificação**

Nos gifs, assim como na imagem estática, a incessante ressignificação é uma das formas pelas quais as subjetividades são despertadas. Cada vez que nos deparamos com as imagens, as observamos através do contexto no qual estão inseridas através do meio no qual foram compartilhadas e dos textos que as apoiam. Mas, como já foi lembrado neste texto, mesmo inserindo as imagens em contextos específicos, nos deparamos com leituras pessoais próprias das vivências de cada um. Interpretamos as imagens a partir de nosso próprio território. Território, este, erigido no cotidiano vivido. A questão é que tanto nosso cotidiano quanto nosso pequeno território são mutáveis, modificam-se a todo momento através de situações corriqueiras como, por exemplo, quando estabelecemos um diálogo ou passeamos desinteressadamente pelas ruas da cidade. Assim, cada pessoa ressignifica um gif infinitamente segundo suas subjetividades em determinados instantes de vida.

Deslocamos-nos a um novo ambiente imagético e deparamos-nos com os frames da imagem animada e, mesmo “longe de casa”, reconhecemos neles algo da nossa vida rotineira. Tais *frames* são ressignificados tantas vezes quanto são repetidos. Mas, diferente do looping da imagem que mostra visualmente uma certa linearidade através da mesma sequência de imagens constantemente executadas, a interpretação do gif pode ser diferente a cada novo contato, pois nela é refletido o eu que se manifesta naquele momento. Os gifs ainda podem ser ressignificados a partir da mudança de formato, meio e contexto.

#### **Compartilhamento de emoções: redes sociais**

Narramos – alguns de nós – nossas vidas nas redes sociais. É cada vez mais comum compartilharmos (ou conhecermos alguém que compartilhe) fotos e atualizações de perfil, a qualquer hora e em qualquer lugar, através dos smartphones, por exemplo. Construimos uma narrativa virtual, quase um percurso, do cotidiano que estamos vivenciando. Provavelmente, fazemos isso porque temos a necessidade do coletivo, a necessidade de compartilhar com o outro os diversos *punctuns* que nos pungem diariamente. Talvez este seja um dos motivos pelo qual as redes sociais façam tanto sucesso: a possibilidade de partilhar com o outro emoções e sentimentos experienciados no cotidiano, mesmo que estes sejam

banais ou corriqueiros. Essa partilha, muitas vezes, nos faz sentir parte do coletivo. Ao observarmos as redes sociais mais acessadas na atualidade – Facebook, Instagram e Tumblr – percebemos que o compartilhamento tem apresentado uma quantidade considerável de elementos visuais, característica marcante na qual a

(...) imagem é antes de tudo um vetor de comunhão, ela interessa menos pela mensagem que deve transportar do que pela emoção que faz compartilhar. Nesse sentido, a imagem é, de parte a parte, orgíaca, *stricto sensu* passional (orge), ou ainda estética: seja qual for seu conteúdo, ela favorece o sentir coletivo (aisthesis) (MAFFESOLI, 1995, p. 94).

Os gifs seguem esse mesmo princípio. São compartilhados, no Tumblr principalmente, como forma de comunicar ao outro nossas maneiras de reagir a diversas situações, nossas lembranças e sensações vividas. O compartilhamento das imagens animadas funciona como um laço social. Quando nos identificamos com alguma imagem compartilhada, criamos, a partir dela, um laço que nos liga ao compartilhante, pois percebemos a figura como um reflexo do que este pensa ou sente. Se nos identificamos com um gif das nossas *timelines* (linha do tempo), nos identificamos, quase que instantaneamente, com a pessoa que o compartilhou. Os gifs precisam das redes sociais virtuais para criarem esse movimento de identificação provocado pelo compartilhamento. A maioria desses processos ocorrem no Tumblr – rede na qual acredita-se que o gif animado tenha nascido – que continua sendo o principal espaço de incidência desses objetos como forma de se comunicar com o outro. As *timelines* dessa rede social estão sempre minadas de imagens animadas dos mais variados tipos e contextos. Ainda, vemos, mas com pouca frequência, alguns gifs compartilhados no Facebook, que em 2013 liberou a visualização das imagens na linha do tempo. Os gifs compatíveis com o Facebook advêm de outra rede social, o Giphy, uma rede exclusivamente de gifs que reúne milhares de imagens animadas divididas, através de *hashtags*, em categorias e subcategorias. A partilha de emoções através dos gifs tem sido recorrente, percebemos, cada vez mais, como as imagens animadas podem transmitir o que sentimos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contemporaneidade traz consigo a valorização do cotidiano e, assim, é possível notar o sensível cada vez mais presente. Vivemos muitos anos sob a égide da razão instrumental, tratando como não importante aquilo que é próprio de nós, seres sociais. Desprezando a experiência cotidiana, por exemplo. Esquecemos, durante muito tempo, que esta vivência também é conhecimento e, como tal, influencia as ações, estudos, escolhas, enfim, influencia todos os setores da nossa vida e o que nela realizamos. Na linguagem básica utilizada no dia-a-dia é possível notar referências aos processos perceptivos próprios do nosso organismo (DURTE JR., 2000). Tais processos são percebidos também na linguagem virtual que, principalmente através do compartilhamento de imagens, de certa maneira, transmite visualmente as nossas percepções de mundo. É o mundo ligado ao nosso corpo e nosso corpo ligado à web.

Na era do compartilhamento – como por vezes denomino a época em que

vivemos – a experiência cotidiana ganha força e vira potência. Podemos dizer, então, que o compartilhar está diretamente ligado ao sensível. (Esqueçamos por alguns minutos o caráter e os conceitos técnicos do share das redes sociais). Compartilhar é, antes de tudo, dividir com o outro o que estamos sentindo ou pensando. Logo, compartilhar tem seu processo iniciado nos sentidos que desembocam na vontade de criar com o outro um laço que é além de social, sensível. Compartilhar uma imagem ou um gif, acaba tendo o mesmo objetivo. Gifs transmitem sentimentos, emoções, representações das sensações cotidianas, através de seus *frames* infinitamente repetidos. Momentos e situações são congelados nesse circuito de *frames*, fazendo as imagens ganharem vida. Vida, movimento e representações que invadem nossas redes sociais todos os dias e mostram características muito próprias que ajudam a construir a ideia que temos hoje de gif.

Tais processos de identificação proporcionados pelos compartilhamentos realizados na web podem, assim, funcionar como ótimas ferramentas metodológicas para inserir no ambiente educacional um pouco da realidade vivida no cotidiano. Através dos seus modelos de *frames*, de repetição e do seus contextos, os gifs podem funcionar como boas ferramentas de aprendizagem, comunicando, de forma mais próxima do cotidiano experienciado e mais ligada ao sensível, o que se quer ensinar.

## REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista com G. Deleuze. Editoração: Brasil, Ministério da Educação, TV Escola, 2001. Paris: Éditions Montparnasse, 1997, VHS, 459min.

DUARTE JR., João Francisco. **O que é Beleza (Experiência estética)**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUARTE JR., João Francisco. **O Sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Campinas, 2000. Tese.

LUPTON, Ellen; PHILIPS, Jennifer Cole. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

McLUHAN, Marshall & FIORE, Quentin. **O meio são as mensagens: um inventário dos efeitos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1969.

PINHO, Bruno Sampaio. **O que é Modem?** Infopinho. 2010. Disponível em: <<http://infopinho.blogspot.com.br/2010/02/o-que-e-modem.html>>. Acessado em: 05 out. 2013.

RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

RECUERO, Raquel. **A conversação como apropriação na comunicação mediada pelo computador.** In: Dulcília Schroeder Buitoni, Roberto Chiachiri. (Org.). Comunicação, Cultura de Rede e Jornalismo. São Paulo: Almedina, 2012, v. 1, p. 259-274.

RÓNAI, Cora. **25 anos de GIFs.** Cronai, 2012. Disponível em: <<http://cronai.wordpress.com/2012/07/09/25-anos-de-gifs/>>. Acessado em: 10 de set. 2013.

## Criança-Corpo e os Cinco Sentidos no Ensino de Teatro

DE CASTILHO, Maureen Mantovani de<sup>22</sup>.

MEIRA, Mirela R.<sup>23</sup>

**Resumo:** Este artigo relata uma investigação em andamento desde maio de 2013, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/Mestrado, do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, onde a proposta encontra-se enraizada em um olhar sensível que articule processos pedagógicos e metodológicos no ensino de Teatro junto a crianças entre três e oito anos de idade, e do papel do corpo neste processo, a partir de experiências sensoriais que estimulem o conhecimento corporal, podendo assim contribuir para ampliar e qualificar as expressões das crianças no Teatro e na vida. A pesquisa aqui relatada é qualitativa do tipo pesquisa-ação e ocorre dentro de um espaço de ensino não formal chamado “Arteiros”, em Pelotas, RS, com um grupo de dez crianças com idades entre cinco e dez anos de. Nesta pesquisa visa-se articular as experiências sensoriais a partir da estimulação com cinco sentidos e atividades performáticas das crianças, buscando fugir da construção de personagens, dando voz e corpo às vivências das crianças, apoiada no conceito de *criança performer*.

Palavras-Chave: Educação Estética. Criança. Corpo. Ensino de Teatro

## INTRODUÇÃO

O presente texto refere-se à pesquisa em andamento desde maio de 2013 junto ao programa de pós graduação – Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas/ RS. Alinhado à linha de Educação Estética, o trabalho desenvolve-se na perspectiva de experimentar diversas possibilidades sensoriais no intuito de explorar os cinco sentidos em atividades com crianças de cinco à dez anos de idade em uma escola de Artes de Ensino não formal na cidade de Pelotas, denominada Arteiros.

Deste modo, o presente trabalho visa proporcionar atividades que privilegiem experiências sensoriais capazes de estimular os cinco sentidos, no intuito de que o experimentar, o sentir e o expressar estejam integrados em atividades que valorizem o lugar do corpo nos processos pedagógicos em Teatro.

Um incômodo em relação ao tratamento dado ao corpo no espaço escolar, sobretudo, o corpo de crianças em fase de desenvolvimento foi fator determinante para motivar esta pesquisa, baseando-se em todos os registros gravados em meu próprio corpo nas minhas vivências escolares, bem como, em minha experiência como docente em diversas instituições de ensino, nos mais diferentes níveis da escolarização, abrangendo crianças da educação infantil, ensino fundamental e

<sup>22</sup> Autora. Mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV/CA/UFPeL.

<sup>23</sup> Orientadora. Docente no PPGAV/Mestrado/UFPeL, Professora Adjunta da FaE/UFPeL, Coordenadora do Curso de Pedagogia da FaE e do PIBID Anos iniciais na mesma instituição.

ensino médio.

Observei que, desde tenra idade, meninos e meninas recebem muitos "nãos", seja no ambiente familiar ou no princípio de sua vida escolar quando, ao ingressarem no âmbito da Educação Infantil, devem permanecer sentados em suas cadeirinhas por longos períodos de tempo, não podendo movimentar o corpo, falar e se expressar de acordo com suas vontades / necessidades. Deste modo, o corpo vai sendo podado de sua natureza mais primordial: o movimento. Para promoção do silêncio e da ordem, os movimentos são proibidos, e o corpo humano, que segundo Ivaldo Bertazzo (2010, p.11) “é uma máquina desenhada para o movimento”, passa a ter estes movimentos anulados por uma instituição chamada escola.

Vivemos um tempo onde a escola mostra-se um lugar de deseducação e aprisionamento do corpo, das emoções e sentimentos, dando prioridade à transmissão de conteúdos que conduzam ao mérito do ingresso ao curso universitário ou ao mercado de trabalho.

As crianças, em seu período de desenvolvimento, deveriam ser estimuladas ao movimento, ao conhecimento do corpo, às descobertas de seus próprios limites, ao toque, pois, esta vivência corporal, segundo Cruz (2005,p. 75) , “ [...] é importante pelo fato de a criança desenvolver no corpo e através do corpo a habilidade de perceber o seu limite e o do outro, nas suas próprias experiências e não por ameaças externas de possíveis perigos”. Nesta visão, alunos têm seus corpos disciplinados, como diz Foucault (1987), docilizados em submissão ao poder dominante. Filas, corpos imóveis nas carteiras, silêncio.

Ainda perdura uma educação que tem raízes no pensamento cartesiano desenvolvido por René Descartes, no século XVII, no período conhecido como Iluminismo, onde as certezas surgem tão somente do conhecimento intelectual. Com sua máxima “Penso , logo existo”, afirma que o uso da razão é a única forma de chegar ao conhecimento. Para ele, o pensamento, a razão, a lógica, estão no centro da busca pelo conhecimento e é neste modelo racionalista que se formaram as bases da Escola que temos ainda hoje.

Este modelo defendido por Descartes foi amplamente atacado por Merleau-Ponty (1945), ao assinalar sermos um corpo, sendo este o responsável por inserir-nos no contexto da história, do tempo e do espaço, e o que nos permite conhecer. Para este filósofo, é o corpo que supera a linearidade entre sujeito e objeto.

Discutir, portanto, o espaço para o corpo nos processos de aprendizagem

com foco no Teatro, a partir de uma Educação Estética que vise à formação integral da pessoa, o desenvolvimento de sua subjetividade, de sua sensibilidade e afetividade, são propostas a que se destina esta pesquisa dentro do Espaço Arteiros, escola infantil de artes da rede privada de Pelotas, dentro de uma perspectiva de ensino não formal.

## METODOLOGIA

Metodologicamente, o tipo da pesquisa aqui mencionada é qualitativa, do tipo pesquisa-ação. Esta, segundo RENEÉ BARBIER (2002, p.17-8), necessariamente inscreve o pesquisador na realidade, sendo definida “em sua relação com a complexidade da vida humana, tomada em sua totalidade dinâmica”. Através de pesquisa bibliográfica, de observação das práticas realizadas em cada encontro, vislumbrava-se “testar” o corpo em um ambiente especialmente construído para a investigação da integralidade entre experimentar, sentir, expressar e agir em aulas de Teatro com crianças na faixa etária a que se destina este estudo.

Os instrumentos eleitos para sua consecução foram: diário de campo do professor, “ diário de corpo” dos alunos – instrumento confeccionado com os alunos a partir do desenho de suas silhuetas em papel de espessura grossa, para fins de registros das crianças a cada encontro dentro de seus corpos de papel- registro imagético das atividades com as crianças e observação direta no campo da pesquisa.

Na tentativa de encontrar caminhos possíveis, e não respostas definitivas, a pesquisa aqui descrita foi desenvolvida na escola de artes para crianças Arteiros, onde foram investigados os processos artístico-pedagógicos-corporais junto a dez crianças com idades entre três e oito anos, participantes de oficinas de Artes Visuais, Teatro, Musicalização, Dança e Educação Ambiental, em quinze encontros com duração de uma hora cada, para proposição e observação das atividades sensoriais e expressivas. Destes, cerca da metade foi realizada. Para tal, construímos a *metodologia do Pentagrama*, associando as cinco pontas do pentagrama aos nossos cinco sentidos, buscando nas práticas atividades que propiciassem, às vezes, o cruzamento destes sentidos. Estes encontros foram organizados em sequências de 3 encontros para cada sentido, buscando interligação entre os sentidos nas atividades, seguindo a imagem de um *pentagrama*, onde cada uma de

suas pontas se refere a um dos sentidos e os traços internos referem-se às interligações entre os sentidos em uma única atividade. O círculo ao redor faz alusão à “roda-do-ensino-aprendizagem”, termo que utilizo para falar deste círculo de afetividade, de troca, de relações que promovem o ensino-aprendizagem.

Fig. 01. Pentagrama.



Fonte: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=pt-PT&site=img&hp&tbn=isch&source=hp&biw=1366&bih=681&q=pentagrama>

## OS ENCONTROS

Para iniciar a abordagem, fizemos uma roda de conversa onde as crianças falaram sobre tudo o que sabiam em relação aos cinco sentidos, ao fazer teatral, fizeram perguntas, comentários e demonstraram enorme expectativa para o início de nossas atividades. Falei da importância de registrarmos nossas atividades e que para isso iria fotografar, às vezes, filmar e gravar as vozes, anotar no meu caderninho, mas que eles também fariam seus registros, na superfície que denominei “diário de corpo”. O “diário de corpo” é o recorte da silhueta de cada criança em papel Kryon de gramatura alta, onde as crianças retrataram suas experiências, sensações, imagens, após as atividades. Estes registros aconteceram nos últimos minutos de cada atividade, utilizando giz de cera, canetashidrocor, cola colorida, tintas.

Figuras 02e 03 - Confecção do “diário de corpo” individual, desenhando e recortando a silhueta.



Fotos: Acervo da autora, 2014.

Fig. 04- Aluno apresentando seu “diário de corpo”



Foto: Acervo da autora, 2014.

As aulas transcorreram com a prévia preparação da atividade envolvendo os sentidos e uma sequência “não elaborada previamente” de atividades corporais de modo performativo, onde as crianças mostravam com seus corpos as sensações

que eram interpretadas pelo grupo, fazendo surgir daí novas imagens corporais, outras possibilidades que iam sendo apresentadas pelos alunos para mostrar corporalmente as sensações por eles vivenciadas em cada etapa.

Fig. 05.Explorando os sentidos com gelatinas.



Foto: Acervo da autora, 2014.

Foto 06:Corpos gelatinosos no espaço



.Foto: Acervo da autora, 2014.

Fig. 07.. Brincando de mumificar o parceiro.



Foto: 2014Acervo da autora.

Fig. 08. Depois de mumificado, o corpo apertado, imobilizado, sufocado. 2014.



Foto: Acervo da autora.

Deste modo as atividades fugiram da ideia de criar personagens, fazendo valer a vivência, a experiência, os registros corporais e como estes registros podem ser explorados e compartilhados esteticamente. Livres de ter que representar um papel, as crianças foram convidadas a viverem seus corpos integralmente, mostrando aos colegas as sensações, percepções, imagens internas que ficaram registradas de cada atividade, sem a preocupação de atingir um modelo, sem historinha a contar, mas com muitas formas, imagens, gestos, sensações à mostrar e a interagir com o grupo.

## Considerações Finais

Este estudo, que já concluiu grande parte da etapa das vivências, encontra-se na etapa de avaliação dos resultados, análise dos documentos produzidos pelas crianças e relações entre a prática e os estudos teóricos.

Não é possível apontar respostas definitivas, mas desde o princípio algumas revidências já indicavam a validade destas experiências sensoriais nos processos de aquisição de vocabulário corporal, na qualificação das expressões das crianças, como maneira lúdica de desenvolver capacidades de sentir e de estar no ambiente escolar de maneira viva e atuante corporalmente.

Creio que as experiências realizadas na prática asseguram um modo de pensar a Educação buscando a valorização da criança como um ser integral e do ponto de vista do Ensino do Teatro, um jeito que foge aos “modelos”, que sai da caixa de receitas prontas copiadas de grandes mestres da Pedagogia do Teatro, para encontrar um jeito “nosso”, um jeito Arteiro de fazer sentir, pensar, criar, expressar e agir esteticamente.

Tenho, portanto, a nítida sensação de que esta é não uma receita pronta, mas uma proposta rica em possibilidades que pode ser explorada de acordo com contexto, tendo alterações no seu programa de modo a se adequar a cada situação e grupo, visando sempre encontrar as respostas na relação da Criança-corpo no palco do Mundo.

## REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. **A pesquisa-Ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BERTAZZO, I. **Corpo Vivo: Reeducação do Movimento**. São Paulo: SESCSP.
- DUARTE JR, J. F. **O Sentido dos Sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papirus, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Por que arte-educação?** São Paulo, Papirus, 1983.
- LEHMANN, H.-T. **Teatro pós dramático**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- MACHADO, Marina M. **Merleau-Ponty e a Educação**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2004. y e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Cacos de Infância/teatro da solidão compartilhada**. S. Paulo: Annablume, 2004.
- MARTINS, M. C. F. D. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar,**

**fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, M. **Filosofia da Criação.** Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. **Arte, Educação e Afeto.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994

\_\_\_\_\_. **Merleau-Ponty na Sorbone: Resumo de Cursos (1949/1952).** Campinas/SP: Papirus, 1990.

## UMA EXPERIÊNCIA EM ARTE-EDUCAÇÃO COM HISTÓRIAS EM QUADRINHOS AUTOBIOGRÁFICAS

PERIN, Murilo Alves<sup>24</sup>;  
SENNA, Nádia da Cruz<sup>25</sup>; orientadora.

**Resumo:** O presente artigo pretende relatar o processo desta pesquisa que toma por base a inovadora metodologia da *A/R/Tografia*, uma *Pesquisa Baseada em Artes*. Através da confecção de uma autobiografia no formato de História em Quadrinhos (HQ), pretende-se levantar questões sobre a arte pensada por meio do eu, do ser sensível e das experiências. Posteriormente, tal material será utilizado em aula com objetivo de instigar em alunos do ensino médio questionamentos a serem trabalhados e discutidos referentes as especificidades apontadas durante as páginas da HQ.

**Palavras-chave:** Experiência; quadrinhos; autobiografia.

### INTRODUÇÃO

O presente relato apresenta alguns aspectos da pesquisa que está sendo desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFPel. O estudo segue uma metodologia inovadora, *A/r/tografia* (*Artist/Research/Teacher*), uma dentre as muitas *Arts-based research*, conhecidas no Brasil Pba ou Peba, pesquisa educacional baseada em artes. Esse viés alargado rompe fronteiras tradicionais ao compreender o trabalho do professor vinculado e em diálogo integral com sua atuação como artista e pesquisador. Nessa abordagem busco articular minha produção em quadrinhos com a prática pedagógica, refletida e sistematizada em uma escrita acadêmica mestiça e híbrida. O trabalho em sala de aula se dá a partir de uma história em quadrinhos autobiográfica, que visa instaurar um processo de arte-educação centrado no indivíduo, buscando aflorar o ser sensível, que se permite “experenciar”, que percebe, devaneia e reflete sobre suas vivências, tornando-se questionador e formador de si mesmo e dos contextos que habita. Para elucidação deste processo de educação alternativo, abordo como referência BRANDÃO (1981), as questões em torno do devaneio e da produção poética seguem as ideias de BACHELARD(1988) e a valoração da experiência como prática de saber se apoia em BONDÍ(2002). Sobre práticas com quadrinhos em sala de aula me fundamento em VERGUEIRO; RAMOS (2009), entre outros. Comparecem neste trabalho minha produção em quadrinhos e de outros autores contemporâneos que investem na autobiografia e nos relatos do cotidiano para elaborarem as narrativas de si.

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

<sup>24</sup> Aluno do curso de licenciatura em artes visuais / UFPel, monitor da disciplina de Desenho de Figura Humana - murilo.alves.perin@gmail.com

<sup>25</sup> Profª Drª em Ciências da Comunicação / UFPel – alecrins@uol.com.br

A Pba ou *A/r/tografia* se caracteriza como uma metodologia que é formada a partir da investigação, de natureza aberta permite que o traçado seja elaborado durante o processo, estando sempre em movimento. Essa estratégia se adequa as pesquisas em artes pelo caráter qualitativo e de subjetividade, constituindo uma “pesquisa-viva”, que considera o que está *in progres*<sup>26</sup>. Assim, parti de minha própria trajetória junto ao curso de licenciatura em artes, como argumento para construir uma narrativa em quadrinhos. Essa etapa compreende o processo criativo e comparecem os materiais e métodos envolvidos na construção de uma História em Quadrinhos (HQ): construção do roteiro, *storyboard*, design dos personagens, quadrinização, arte-final, impressão de protótipo e finalização. A segunda etapa abrange a utilização da HQ como material paradidático para o ensino de artes em nível fundamental. Nesta pesquisa-ação, estarei atuando em sala de aula como artista, professor propositor e pesquisador, o que implica em construir metodologias pedagógicas para que o quadrinho seja deflagrador do processo educativo. A experiência deve ser avaliada, interpretada e registrada, e constituirá uma nova sequência em quadrinhos.

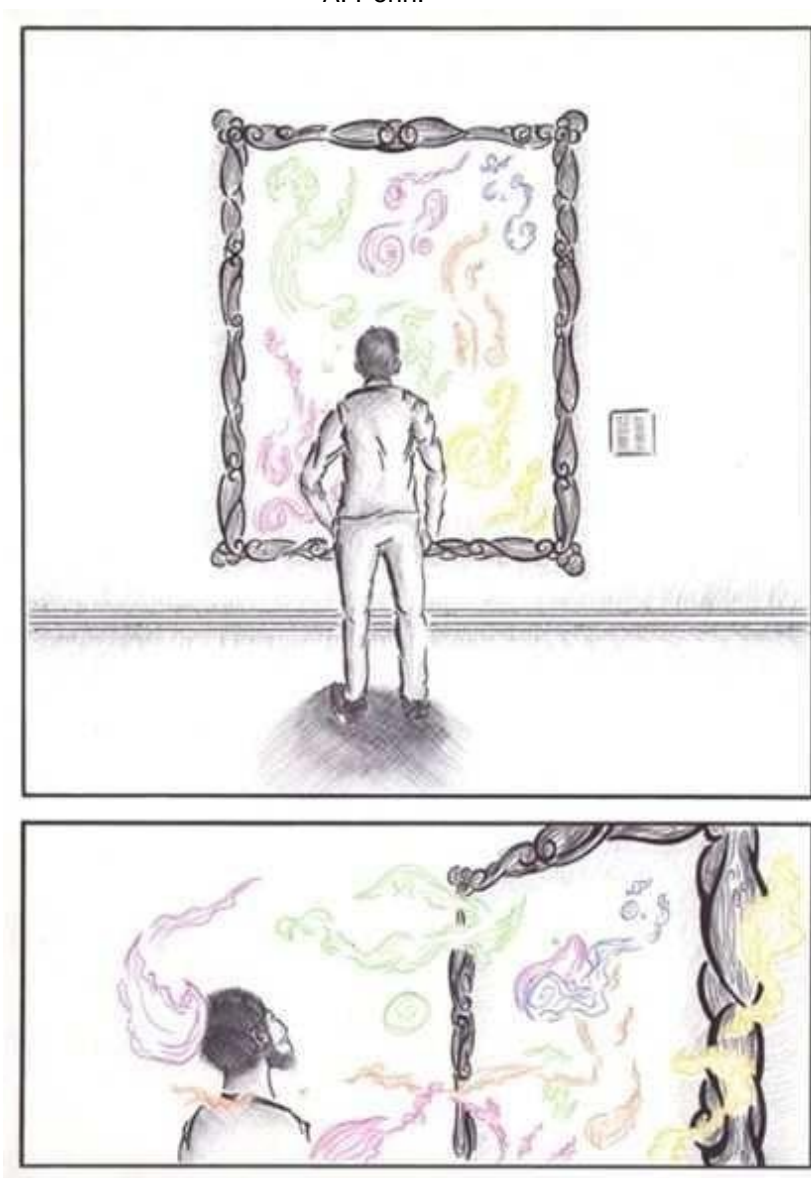
O material confeccionado dividir-se-á em sete arcos menores, os quais ideais no caráter e seguimento desta pesquisa. Cabe as cinco primeiras partes auxiliarem no trabalho em aula, sendo a sexta parte um relato de campo em quadrinhos e a sétima as (in)conclusões acerca deste trabalho. Abaixo, sinteticamente enumero tais arcos.

---

<sup>26</sup>

“(…) o que está em percurso durante o processo, a criação em si (…).” OLIVEIRA, Marilda. 2013

Figura 1: Página do material realizado em quadrinhos. Desenho em esferográfica por Murilo A. Perin.



Fonte: acervo do pesquisador.

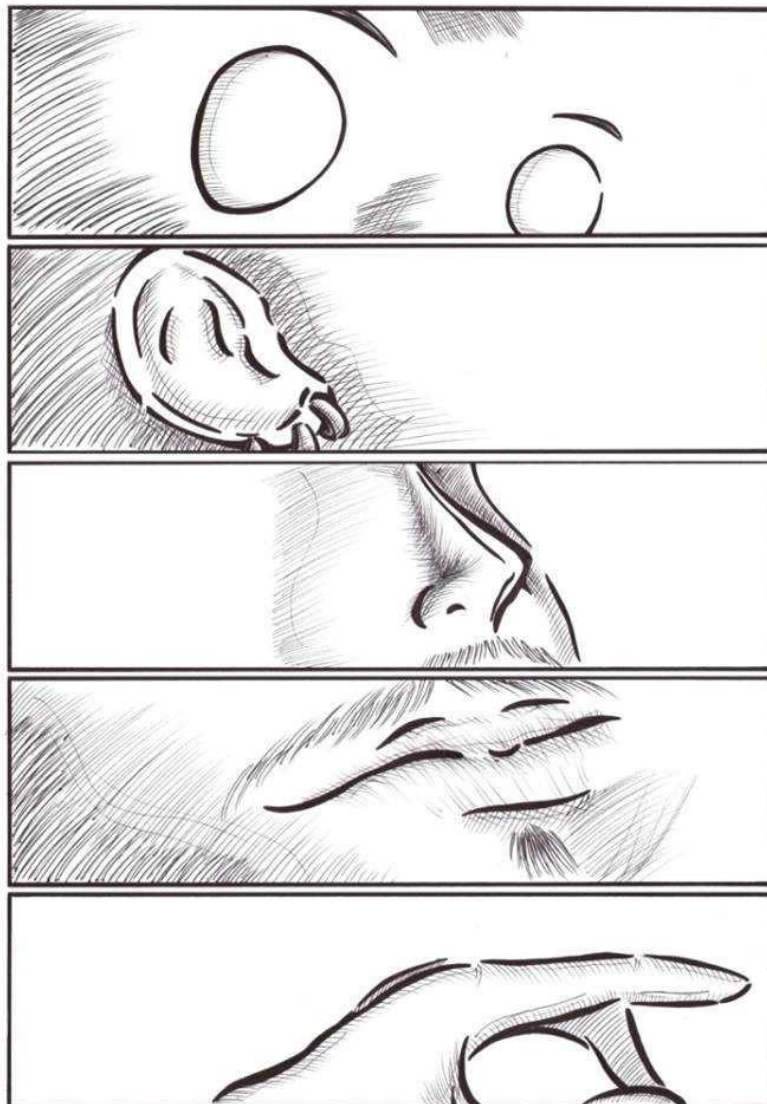
Arco um: Objetiva-se inicialmente indagar aos jovens o que é arte. A partir deste trecho, inicia-se o trabalho em aula questionando suas relações quanto a palavra arte e instigando seus questionamentos (fig.1).

Arco dois: Explorando o caráter autobiográfico, exponho a meus alunos minha relação com a arte e a jornada pessoal que me trouxe à academia em Pelotas.

Busco deste modo estreitar laços, apresentar-me para os mesmos de modo que se apresentem e confiem em mim.

Arco três: Baseado no olhar poético e devaneante de Bachelard (1988), trago aqui uma possibilidade de sensibilidade no contato com obras de arte (fig.2). Focado nos sentidos e posição do observador quanto a obra, incito-os a refletir sobre os elos que vinculam obra, artista e público.

Figura 2: Página do material realizado em quadrinhos. Desenho em esferográfica por Murilo A. Perin.



*Fonte: acervo do pesquisador.*

Arco quatro: Apoiado agora em Bondía (2002), trato do saber pela experiência e da reelaboração do indivíduo pelos atravessamentos ocorridos em seus contatos do cotidiano. Procedem neste trecho principalmente meus relatos de experiência dentro da academia e os desdobramentos de uma vida distante de familiares, lugares que habitava e amigos de longa data.

Arco cinco: Uma vez apresentados os fundamentos para o trabalho em aula – o olhar poético e o saber pela experiência -, abro neste trecho espaço para uma apuração pessoal dos formatos de educação que vivi (fig.3) e também aqueles que estudei.

Figura 3: Página do material realizado em quadrinhos. Desenho em esferográfica por Murilo A. Perin.



Fonte: acervo do pesquisador.

Arco seis: Fundamento meu trabalho em campo nos cinco arcos anteriores, cabe a este arco, como discursa o método a/r/t/ográfico, realizar um relato de campo que evita apenas a escrita, mas se demonstra também em formato de quadrinhos.

Arco sete: *(In)conclusões* é o título que cabe a este arco, onde encontrar-se-á os principais levantamentos desta pesquisa e as principais dúvidas que agora cabem ao investigador considerar.

Nos arcos cinco, seis e sete, existe um caráter ambíguo, um material instigador que também reflete os apontamentos desta pesquisa para outros profissionais da área.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFERÊNCIAS**

São os meus questionamentos e aprendizados acerca da formação artística, do papel do professor frente à cultura visual contemporânea, e a valorização do indivíduo que comparecem nas páginas da HQ. A sequência apresentada (fig.4) contempla minha decisão pelas artes e a opção por uma universidade tão distante de minha terra natal. Na construção do roteiro, o ato configura a quebra da rotina, ou da situação de equilíbrio, necessária para fazer a história andar, impõe uma ação ao personagem. Cabe destacar que esse tipo de narrativa, totalmente pessoal, é uma vertente na HQ contemporânea explorada por inúmeros artistas.

O trabalho encontra-se atualmente em sua fase de concepção do quadrinho, etapa que ocorre desde março deste ano. Após concluído este processo, inicia-se o momento de empregar tal material em sala de aula, obtendo resultados que tornar-se-ão mais um trecho da HQ/pesquisa.

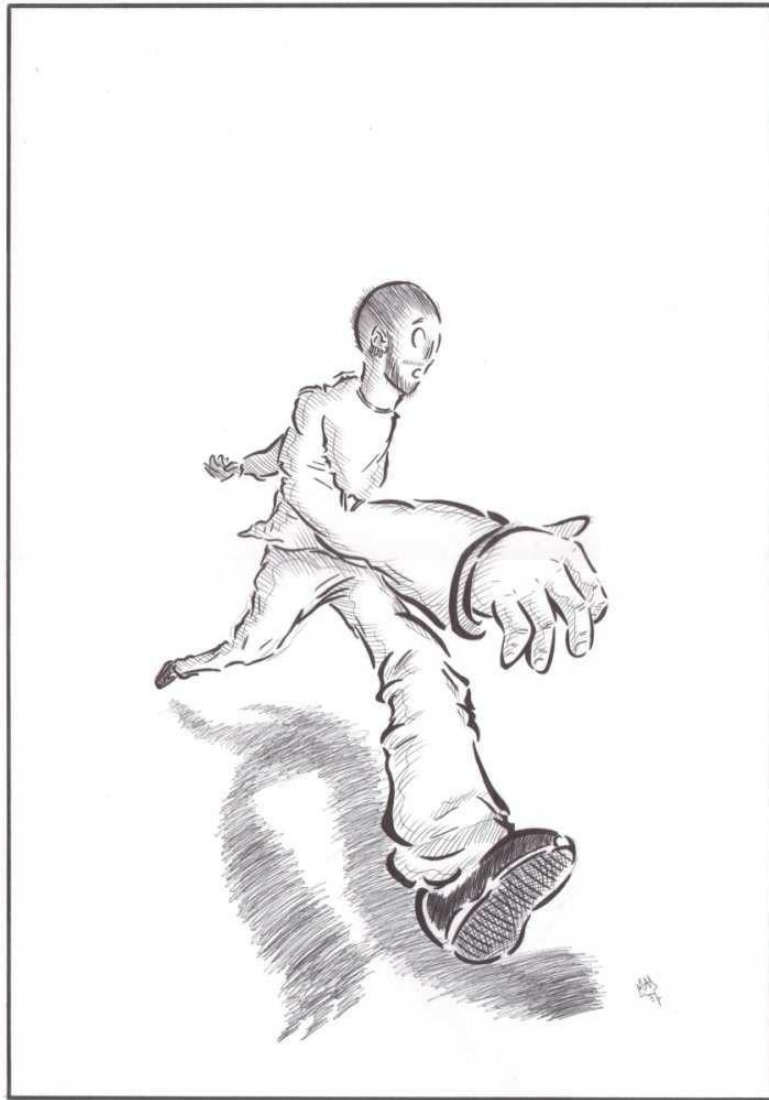
Figura 4: Página do material realizado em quadrinhos. Desenho em esferográfica por Murilo A. Perin.



Fonte: acervo do pesquisador.

A confecção de uma história em quadrinhos autobiográfica como material instigador e também relato de um processo de formação, apresenta uma relação perpendicular de artista, investigador e professor, possibilitando questionamentos diversos dos despertados por outras metodologias de ensino ou pesquisa. O cruzamento entre as áreas de ação possibilita ao a/r/tógrafo, aquele que trabalha na a/r/tografia, deslocar-se momentaneamente entre regiões de atuação sem nunca estabilizar-se em uma motivação fixa que possa afunilar sua percepção, criação e ação. Assim como a arte, este trabalho busca o movimento, o deslocamento do pesquisador que não se apoia em alicerces de um único viés.

Figura 5: Página do material realizado em quadrinhos. Desenho em esferográfica por Murilo A. Perin.



*Fonte: acervo do pesquisador.*

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo. Martins Fontes. 2005
- BONDÍA, J.L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. 20 – 30. 2002
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo. Brasiliense. 2007.
- OLIVEIRA, M. **Contribuições da perspectiva metodológica 'Investigação baseada nas artes' e da A/r/tografia para as pesquisas em educação**. 36ª Reunião Anual da ANPEd. 2013. Goiânia.
- VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo. Contexto. 2009.

**“OSCAR NIEMEYER: A CRIATIVIDADE ENTRE LINHAS E CURVAS. UMA ARTE QUE NOS FAZ SENTIR E PENSAR.”**

**TEIXEIRA, Patrícia Silveira<sup>27</sup>**

**Resumo:**

O presente relato apresenta uma experiência realizada com estudantes dos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio, no interior do município de Vera Cruz.

O principal objetivo desta proposta de mediação docente era contextualizar e destacar o que os estudantes tinham ao seu entorno, do ponto de vista artístico, cultural e arquitetônico.

Impactada com a admiração dos estudantes com a grande caixa d'água situada no centro da cidade, com o status de monumento e vista como referência arquitetônica, tornou-se viável explorar a criatividade e noções de arquitetura, bem como conhecer de forma mais aprofundada a obra de Oscar Niemeyer, valorizando assim, o ensino da arte na escola.

A experiência foi muito rica e contribuiu para produção de sentidos e conhecimento em outros campos do saber, mais uma vez a arte, com muita propriedade, aponta caminhos que nos levam em direção a novos rumos e inúmeras possibilidades de aprender.

**Palavras-chave:** Arte, estudantes, arquitetura, projeto, mediação docente

É com muita alegria e satisfação, que inauguro este relato, narrando uma das experiências de Arte que realizamos em sala de aula durante o ano letivo de 2013. Esta narrativa parte do Estado do Rio Grande do Sul, Município de Vera Cruz, mais especificamente na localidade de Linha Andréas, onde fica a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Bonifácio, zona rural da região.

Quando fui nomeada como professora nesta escola, fui informada que era a primeira professora de arte “com diploma” que chegava para assumir tal componente curricular. Aqui, gostaria de me apresentar resumidamente citando minha formação acadêmica: possuo Bacharelado em Desenho e Plástica, pela UFSM, Licenciatura em Artes Visuais pela ULBRA e Mestrado em Educação pela UNISC, as universidades relacionadas ficam no Rio Grande do Sul.

Ao chegar na EMEF José Bonifácio, percebi que os estudantes não tinham muito interesse por este componente curricular, antes de ser nomeada na escola, as aulas de arte eram conduzidas por professores que se disponibilizavam a preencher uma ou outra janela, ou até mesmo se aventurar através de práticas artísticas rasas e que não produziam sentido ou despertava interesse junto aos estudantes. O contato que tinham com a arte e a forma como era desenvolvida na escola, não

---

<sup>27</sup> Mestre em Educação – UNISC; Licenciada em Artes Visuais – ULBRA; Bacharel em Desenho e Plástica –UFSM.

correspondia aos seus ensejos e potencialidades que possuíam, porém em nosso primeiro encontro observei que eles podiam ir muito além do que lhes era oferecido naquele período semanal de arte: eram amigos, a maioria cresceu junto, cada um com suas qualidades e costumavam compartilhar sua experiências de vida no campo, pois quase todos ajudam suas famílias no cultivo de tabaco. Isto foi fundamental para que nossa relação fosse aos poucos se tornando mais próxima, gerando assim um vínculo afetivo que, nesta estética relacional, fez toda a diferença para pensar o planejamento do trabalho que viria pela frente.

Os estudantes da 8ª série eram ativos e participativos, começaram aos poucos a expor suas referências estéticas, o modo que tinham de ver e apreciar o mundo onde vivem, entre tantas manifestações, o que me chamou atenção foi uma espécie de “admiração” que tinham pela caixa d’água situada no centro do município, era uma estrutura modular de ferro com a caixa d’água suspensa ao alto (como todas que a gente vê por aí). Esta estrutura era elevada ao status de escultura, referência arquitetônica, enfim, um troféu que o município ostenta enquanto “diferencial” no projeto urbano desta pequena cidade.

Impactada com tamanha sutileza e simplicidade da admiração, não só dos estudantes, mas de toda a comunidade, pois neste quadro a caixa d’água era uma produção de sentido, um valor maior enquanto referência a ser lembrada, uma vez que relatamos esta experiência pela ótica das artes Visuais e, futuramente, dialogamos (e muito) com outros componentes curriculares como matemática, ciências, história e geografia, decidi que poderia apresentar aos estudantes um expoente em arquitetura e urbanismo: Oscar Niemeyer brasileiro, falecido em 2012, que com sua criatividade e determinação rompeu padrões, criou seu próprio estilo, desafiou os limites da engenharia, desenhando entre o belo e o funcional, encantou o Brasil e o mundo afora com suas ideias e projetos. Niemeyer dizia que: “o que mais o atraía eram os encontros, as conversas com os amigos, sou simples, aberto para vida, apto a aceitar todas as mudanças que os tempos estabelecem”.

Assim como o arquiteto, pensei que estava na hora de provocar alguma inquietação, surpreender os estudantes com uma proposta de trabalho desafiadora, onde pudessem refletir a cerca de sua realidade e contrastar com a obra de Oscar Niemeyer e a sua importância enquanto conteúdo e riqueza de informações que poderiam ser exploradas na disciplina de arte. Além disso, trabalhar com a pedagogia por Projetos era algo novo, pois nossa rotina na escola ainda é fragmentada o que, as vezes, não nos possibilitava ter um espaço mais integrado de reflexão sobre construção de conhecimento e o compartilhamento das aprendizagens a serem experimentadas.

A partir destas anotações surge o fio condutor, ou melhor, a linha de raciocínio que conduziria nossos esforços para viver o Projeto “Oscar Niemeyer: a criatividade entre linhas e curvas. Uma arte que nos faz sentir e pensar.”

A obra de Oscar Niemeyer representa com muita força o processo de modernização da arquitetura brasileira no século XX. O arquiteto também dialogava com outros profissionais da área urbanística como Lúcio Costa e o paisagista Burle Marx. Artistas como Cândido Portinari, José Pedrosa e o ceramista Ceschiatti somavam seu talento às criações de Niemeyer. E, ainda, Brasília, nossa Capital Federal é um celeiro de obras criadas por este ilustre cidadão brasileiro, onde, mais adiante irei mencionar e relacionar de forma mais específica.

Portanto justifica-se a pertinência deste estudo como fonte de pesquisa para a produção de conhecimento, dadas as devidas disparidades de contextualização urbana, que nos abre um leque de possibilidades para ampliar e promover a

aprendizagem dos estudantes. Com a quantidade de informações que foram apresentadas resumidamente aos estudantes, tornou-se necessário optar e selecionar as ações que pretendíamos explorar para que as mesmas contemplassem as necessidades de aprendizagens correspondentes ao nosso índice inicial : o encantamento que tinham com a caixa d'água e como esta estrutura física poderia servir como pano de fundo para um projeto de estudo que não ficasse apenas no papel, na teoria, mas sim aliando as etapas de trabalho como fazia o arquiteto: Pesquisa, projeto, planejamento e execução.

Inicialmente, o objetivo geral era ver, olhar e sentir as distinções entre as construções em pauta neste projeto para posteriormente questionarmos o nosso ponto de partida e as referências que seriam apresentadas para que nosso aprendizado fosse dinâmico e profícuo.

Como objetivos específicos minhas premissas eram:

- Oferecer aos estudantes uma experiência em arte que fosse motivadora e, se possível, romper os limites que tinham em relação ao aprendizado por meio da arte;

- Valorizar a arte e o fazer artístico como linguagem indispensável nos processos de aprendizagem, pois acredito que a arte tem uma dimensão formativa que integra o ser humano na sua totalidade, pois fazer arte diz respeito à educação da sensibilidade e da razão;

- Reconhecer e identificar a obra de Oscar Niemeyer;

- Relacionar as obras com o propósito de distinguir as características de cada uma;

- Destacar as características e elementos compositivos de cada obra, a luz de conteúdos a serem aprofundados em arte como : desenho, linhas, curvas, ângulos, proporção, simetria, síntese, criatividade e originalidade;

- Utilizar materiais alternativos para produção de croquis e esboços;

- Produzir algumas miniaturas ( maquetes escolares ) das principais obras do arquiteto;

- Interrogar a localização das obras para compreender os processos de criação e identificar cada uma a partir de pontos de referência ( cidades, estados, países, função estética e social );

- Apresentar à comunidade escolar uma exposição de trabalhos produzidos pelos estudantes durante este percurso poético e investigativo, não apenas o produto final, estático, mas as experiências estéticas elaboradas e as ações que desencadearam a sequência metodológica adotada que favorecia o entendimento dos conteúdos propostos.

Conteúdos Curriculares

Os conteúdos específicos trabalhados em nosso projeto foram :

- Projeto: o que é e como se põe em prática uma ideia de pesquisa, pois sem a arquitetura das ideias não é possível fazer um planejamento de projeto escolar;

- Arte : Criatividade, originalidade, fazeres artísticos e o domínio de materialidades; função estética e social, cor, forma, proporção, simetria e equilíbrio visual;

- Arquitetura e Urbanismo: Noções básicas como definição, função estética, planejamento, execução e principais referências nacionais e regionais;

- Língua Portuguesa : Significado etimológico de algumas palavras;

- Matemática: Linhas curvas, retas, paralelas, perpendiculares cálculos, equações;

- Geometria : Formas, Bidimensionalidade e Tridimensionalidade;

- História : Contexto histórico e cultural da execução e inauguração da obras de Niemeyer;
- Geografia : Localização e manutenção das obras, e, ainda, o entendimento de cada uma ser implantada em determinado lugar;
- Tecnologia: Pesquisa via internet para compreender alguns conceitos como ferramentas, programas e softwares específicos para criação arquitetônica e alguns conhecimentos técnicos e científicos.

Com a quantidade de informações que foram apresentadas resumidamente aos estudantes, tornou-se necessário optar e selecionar as ações que pretendíamos explorar para que as mesmas contemplassem as necessidades de aprendizagens correspondentes ao nosso índice inicial : o encantamento que tinham com a caixa d'água e como esta estrutura física poderia servir como pano de fundo para um projeto de estudo que não ficasse apenas no papel, na teoria, mas sim aliando as etapas de trabalho como fazia o arquiteto: Pesquisa, projeto, planejamento e execução.

Inicialmente, o objetivo geral era ver, olhar e sentir as distinções entre as construções em pauta neste projeto para posteriormente questionarmos o nosso ponto de partida e as referências que seriam apresentadas para que nosso aprendizado fosse dinâmico e profícuo.



Fonte: Patrícia Teixeira



Fonte : Patrícia Teixeira

A proposta metodológica para este projeto é inspirada nas relações sociais estabelecidas no convívio rotineiro e cotidiano entre o professor e os estudantes , é uma (des)construção que do ponto de vista docente, torna-se sistêmica. Assim, é possível perceber que as relações determinam ações que ao longo do percurso vão se re(configurando) como novas formas de ver o mundo, e consequentemente, de agir nele e com ele.

Inicialmente, apresentei aos estudantes por meio de imagens, fotografias, vídeos e reportagens a trajetória profissional de Oscar Niemeyer, destacando sempre a capacidade criativa e produtiva que o mestre das linhas manteve até seus 104 anos de idade, quando veio a falecer em dezembro de 2012. Esta etapa foi fundamental, pois para maioria dos estudantes desconheciam a arte sob este ponto de vista : Arquitetura, conheciam, ao vivo, apenas a caixa d'água. Foi um momento de reflexão e intervenção, com o propósito de aguçar o olhar e perceber as diferenças e semelhanças em cada uma das construções visualizadas.

Conhecendo as principais obras de Niemeyer , os estudantes já se sentiam preparados para escolher quais dela iriam explorar e utilizar como referência em seus trabalhos artísticos. As obras selecionadas pelos estudantes foram : Conjunto

Arquitetônico da Pampulha- Belo Horizonte; Edifício COPAN- São Paulo; Palácio do Itamaraty- Brasília; Sambódromo do Rio de Janeiro- Rio de Janeiro; Palácio da Alvorada- Brasília; Catedral Metropolitana- Brasília; Congresso Nacional- Brasília; Palácio do Planalto- Brasília; Supremo Tribunal Federal- Brasília; Memorial da América Latina- São Paulo; Museu de Arte Contemporânea- Niterói- RJ e Museu Oscar Niemeyer em Curitiba.

Em seguida com a turma dividida em grupos e cada grupo com sua Arquitetura, foram desafiados a desenhar individualmente, apenas utilizando lápis, borracha e folha A4 a obra sorteada, a intensão era o exercício de observação atenta aos detalhes, formas, linhas e curvas, poderiam riscar e traçar como viam e o quanto julgassem necessário.

Na sequência, a proposta passou a ser coletiva e o desafio era que cada grupo, utilizando linha ou cordão (cor crua ),cola e papel preto de fundo ( suporte ), fizessem uma estilização (síntese ) da obra, utilizando a menor quantidade de linhas (cordão) para desenhá-la. Estranharam e questionaram : Mas como professora, a senhora dá um trabalho complexo para fazermos individualmente e um simples para fazermos juntos!!! Mal eles sabiam que a dificuldade apareceria na hora de fazer a síntese da obra com poucos traços, e muita gente.

Incorporar Oscar Niemeyer e reduzir os traços de forma a não perder a representatividade da imagem era um problema a ser resolvido e não era tarefa fácil como pensavam, neste momento foi necessário intervir, para mostrar aos estudantes a importância do Projeto, esboço, croquis, desenho em linha gerais, noções de matemática para entender as proporções e razões desta linha ser aqui ou ali. Desenhar e apagar, desenhar e comparar, desenhar e perceber que o rascunho (projeto), ideia crua inicial, é de suma importância para avançar na direção de aprendizagens mais complexas que viram pela frente. Missão cumprida, etapa vencida, agora era a vez de experimentar outra sugestão de materialização das obras de Niemeyer : produção de uma miniatura( maquete simples, sem escalas), com sucatas e materiais alternativos.



Fonte: Patrícia Teixeira



Fonte Patrícia Teixeira

Foi uma etapa muito divertida e ao mesmo tempo construtiva e satisfatória pois os estudantes demostraram muito entusiasmo e confiança para confeccionar e produzir cada uma das maquetes sorteadas nos grupos, na medida que nosso projeto se encaminhava para reta final a produção ficava mais envolvente e caprichada e, se não fosse um projeto, talvez nem tivesse fim, tamanha era a satisfação de estarem replicando as obras de Oscar Niemeyer. Latas de nescau, garrafinhas plásticas, caixas de diversos tamanhos, suporte para a maquete, tudo

ganhava função e um novo sentido sob a ótica dois estudantes que não economizaram ideias e criatividade para confecção das maquetes, decoração e acabamento para exposição.

Apenas para constar: Possuo perda auditiva severa e faço uso permanente de ASI's ( aparelhos auditivos ), no meu caso, em especial, a adequação é invertida, muitas vezes sou “socorrida” pelos estudantes no caso de não compreender ( ouvir ) alguma palavra ou frase completa . Não tivemos problemas em relação a isto, mas muita aprendizagem no coletivo e respeito por parte dos estudantes. Trabalhar com a pedagogia por projetos é uma forma de cooperar e compartilhar experiências.

Trabalhar individualmente, em dupla, em grupo ou todos juntos foram momentos ricos e muito interessantes que permitiram estreitar nossas ações com as linguagens artísticas na escola e aprender a tomar decisões em direção a novos rumos. Os novos conteúdos apresentados por meio da execução do projeto foram amplamente assimilados pelos estudantes, que ao final do trabalho já mostravam domínio sobre o que tinham aprendido neste percurso.

Desta forma, a mediação docente em artes contribuiu com muita propriedade para que as ações (trans)formativas que os estudantes viveram durante a passagem pela escola fosse fundamental para produção e compartilhamento de sentidos visuais em outros campos de saber.

Em linhas gerais os estudantes foram avaliados sistematicamente, procurei estar sempre interagindo com eles para dinamizar ao máximo as atividades. Cada uma das propostas era avaliada ao seu término, para que não houvesse um acúmulo de atividades para ambas as partes. Os critérios de avaliação envolviam principalmente, a produção coletiva, criatividade, originalidade, envolvimento com o projeto, capacidade de síntese e domínio dos conteúdos.

Renovamos e reconfiguramos em cada encontro os modos de fazer docente/ discente e problematizamos muitas práticas que já não são tão pertinentes no contexto atual, pois muitas aulas de arte ainda se reduzem a folhas de ofício e atividades que não produzem sentido. Motivar, mobilizar e provocar os estudantes ao longo deste Projeto escolar, se não foi a mais inquietante, foi a mais profícua e enriquecedora experiência que vivi e compartilhei ao longo de minha trajetória como artista e arte educadora.

## TROCA DE SONHOS

SILVEIRA, Rafael Branco da<sup>28</sup>  
FERREIRA, Raquel Andrade<sup>29</sup>  
FREITAS, Karolaini Silva Melo de<sup>30</sup>  
GARCIA, Myreli da Rosa Borba<sup>31</sup>

**Resumo:** Arte na escola é um projeto de extensão vigente no IFRS — Campus Rio Grande e vinculado ao Polo “Arte na Escola”, sediado na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Seu objetivo é proporcionar a comunidade educacional do Rio Grande a qualificação e a formação continuada no campo das Artes. O projeto propõe práticas artísticas aos discentes que auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades de reflexão e incentivam a formação de uma consciência crítica, não se limitando à auto expressão e à criatividade. A “Troca dos Sonhos” foi a primeira ação/experiência realizada pelo projeto.

**Palavras-chave:** Artes; Educação; Formação Continuada.

## INTRODUÇÃO

O projeto “Arte na Escola 2014” propõe atividades que contemplam a participação de docentes e discentes por meio de palestras, ciclos de debates, oficinas, grupos de pesquisa, minicursos e seminários. A “Troca dos Sonhos” foi a primeira ação/ experiência realizada pelo projeto, com a proposta de oferecer um Sonho doce ao público, desde que em troca fosse nos dado seus sonhos desenhados em papel. A intenção da ação era proporcionar um momento de descontração e reflexão.

Além disso, através de ações como a “Troca de Sonhos”, o projeto busca se contrapor ao automatismo do cotidiano e ao aceleração da percepção, pretendendo resgatar a singularidade através de uma experiência única e exclusiva, permitindo que se perceba a existência de outras possibilidades para a vida através da arte.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A ação “Troca de Sonhos” ocorreu no dia 25 de agosto de 2014, no IFRS — Campus Rio Grande, durante os horários de intervalo das turmas da manhã e da tarde. A proposta envolveu alunos, professores e funcionários na troca de sonhos.

<sup>28</sup> Rafael Branco da Silveira, Graduando do curso de Artes Visuais (Licenciatura), FURG — Campus Rio Grande, rafa\_brancors@hotmail.com

<sup>29</sup> Raquel Andrade Ferreira, Mestre em Educação e doutoranda em Artes Visuais PPGAV/ IA/ UFRGS, IFRS — Campus Rio Grande, raquel.ferreira@riogrande.ifrs.edu.br

<sup>30</sup> Karolaini Silva Melo de Freitas. Estudante do curso de Refrigeração e Climatização, IFRS — Campus Rio Grande, karolsmfreitas@bol.com.br

<sup>31</sup> Myreli da Rosa Borba Garcia. Estudante do curso de Informática para Internet, IFRS — Campus Rio Grande, myreli-borba@hotmail.com

Foi oferecido ao público um Sonho doce desde que em troca fosse nos dado seus sonhos desenhados em papel. O doce Sonho, como é conhecido no Brasil, é originário da Alemanha, onde recebe o título de Bola de Berlim. A massa é frita e polvilhada no açúcar e, após, recheada com creme pasteleiro ou doce de leite.

O objetivo da ação transcende a troca de sonhos, e busca incitar nos participantes a reflexão sobre seus verdadeiros sonhos e desejos. O doce Sonho, nesse caso, funciona como um dispositivo, capaz de instigar memórias. Segundo o filósofo contemporâneo Michael Foucault (1926-1984), o dispositivo pode ser compreendido como:

*"(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, ações regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre esses elementos" (FOUCAULT, 1990, p. 244).*

O conceito de dispositivo, segundo Foucault, está vinculado ao poder, ao saber e à subjetividade. Em outras palavras, relaciona-se à construção da identidade de um indivíduo.

Desse modo, os sonhos desenhados pelos participantes são reflexos de suas identidades, fazendo com que cada desenho seja único. Nota-se, então, a subjetividade proposta por Foucault. Além disso, para o filósofo francês, o dispositivo é um mecanismo de poder, capaz de impulsionar uma ação. O doce Sonho foi responsável por instigar no participante sua memória e, consequentemente, seus sonhos.

### **Espaço de proposições**

O espaço escolhido para realizar a ação “Troca de Sonhos” foi o saguão de entrada do IFRS — Campus Rio Grande. Este espaço justifica-se pela intensa transitoriedade e por ser um lugar de encontro. A ausência da percepção espacial, impulsionada pela transitoriedade, caracteriza esse espaço.

No local, foram dispostos painéis, folhas de ofício A4, canetas e lápis de cor para que os alunos desenhassem seus sonhos. A intenção de pôr painéis nas paredes era estimular a espontaneidade e criatividade dos alunos, professores e funcionários, além de garantir ao ambiente um caráter mais alvedrio. Essa reutilização de um ambiente rotineiro como um espaço a bel-prazer proporcionou aos participantes uma descontração que, certamente, influenciou em suas produções.

A ação começou durante os horários de intervalo das turmas da manhã e da tarde, 9h50min e 15h50min, respectivamente. Em um primeiro momento, os alunos observavam o ambiente: os painéis de papel; as mesas, sobre as quais estavam as folhas de ofício A4, as canetas, os lápis de cor e os doces Sonhos. Contudo, demonstravam certa resistência em se aproximarem. Os mais curiosos foram os primeiros a fazerem contato. Eis que surgiam as dúvidas: “O que está ocorrendo aqui?”, “Qual a finalidade disso?”, “Podemos desenhar nesses papéis?” e a mais

frequente, “Posso comer um sonho?”. E progressivamente, alunos, professores e funcionários surgiam frente às mesas questionando sobre a ação. A reação de surpresa e alegria era evidente em cada rosto que surgia no saguão. Um espaço caracterizado pelo ritmo apressado do cotidiano deu lugar a um ambiente de descontração e reflexão.

Ao aceitar a proposta da ação, observou-se que os participantes hesitavam sobre qual sonho desenhar. “Mas são muitos!” — exclamavam. As reproduções não ocorriam de modo mecânico e havia uma preocupação estética quanto ao desenho. A figura 1 exibe o momento de participação de alguns alunos, bem como o cartaz de divulgação da ação.

Figura 1 – Ação “Troca de Sonhos”



Fonte: Myreli Borba

No total, foram realizados 250 desenhos nos dois turnos. Esses desenhos abordavam sonhos de diferentes temas. Os mais comuns eram os relacionados às emoções, às relações, à vida profissional e material.

O tema mais recorrente foi o que se referia à vida profissional, uma vez que a toga e o canudo de formatura constantemente eram representados. Outro objeto desenhado com frequência foi a aliança, símbolo de união. Em alguns casos, notou-se a representação de ambições materiais como, por exemplo, casas, carros e motos. A figura 2 apresenta o desenho de um canudo de formatura realizado por um aluno do Instituto, fazendo referência à Universidade.

Figura 2 – Desenhando um sonho



Fonte: Myreli Borba

A utilização do saguão de entrada do Instituto como espaço para realização da ação permitiu aos alunos, professores e funcionários que o explorassem. Os desenhos eram executados nas escadas, nos bancos, nas paredes e balcões. O ambiente, como um todo, serviu de suporte para que os participantes desenhassem seus sonhos. Nota-se, então, um deslocamento entre a noção de espaço — saguão, e sua utilização. A figura 3 exibe o momento em que alguns alunos usam as escadas do saguão como suporte para realizarem seus desenhos. Já a figura 4 apresenta duas funcionárias desenhando seus sonhos em um banco.

Figura 3 – Explorando os espaços - Escadas



Fonte: Myreli Borba

Figura 4 – Explorando os espaços - Bancos



Fonte: Myreli Borba

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Arte na Escola apresenta um trabalho efetivo no IFRS — Campus Rio Grande, proporcionando um espaço de arte para os alunos. Segundo a coordenadora do projeto, a professora Raquel Ferreira, *“Nesse lugar onde a visualidade e a imaginação parecem viver uma falência em função de uma sociedade excessivamente técnica, as pequenas singularidades da arte passam a valer muito”*.

A reação de surpresa e satisfação, o envolvimento e participação dos alunos, professores e funcionários comprovam a necessidade do Instituto de criar um espaço dedicado à arte, como forma de refúgio do cotidiano e seu aceleração.

## REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p.244.

## (RE)LEITURAS DE *CHAPEUZINHO VERMELHO*: UM CLÁSSICO REVISITADO

AMARAL, Raíssa Cardoso<sup>32</sup>  
REQUIÃO, Renata Azevedo<sup>33</sup>

**Resumo:** *(Re)leituras de Chapeuzinho Vermelho: um clássico revisitado* irá demonstrar os resultados de uma experiência docente realizada no Instituto São Benedito, em Pelotas-RS. O trabalho insere-se no eixo **Literatura para crianças, sob a abordagem Literatura & outras artes**, propostos como opções de projetos para o Estágio de Intervenção do Curso de Letras, primeiro semestre 2014. Ao trabalhar com releituras literárias, reconheceu-se a necessidade de considerar não só as fundamentais ilustrações das narrativas do *corpus* literário do projeto, mas também imagens de ensaios fotográficos e de uma adaptação fílmica, bem como de anúncios publicitários, nesses que são novos contextos nos quais emerge a figura do personagem clássico dos contos de fadas que é a *Chapeuzinho Vermelho*.

**Palavras-chave:** Literatura para crianças; Literatura & outras artes; Experiência docente

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como finalidade refletir sobre a experiência docente realizada através do Projeto de Estágio intitulado “(Re)leituras de *Chapeuzinho Vermelho*: um clássico revisitado”, desenvolvido com o apoio e orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Renata Azevedo Requião (CEARTES – UFPel), e das co-orientadoras, Professora Dr.<sup>a</sup> Cristina Maria Rosa (FaE – UFPel) e Lislaine Sirsi Cansi (estagiária docente na disciplina de Estágio, mestranda do PPG Artes Visuais, CEARTES – UFPel) no Instituto São Benedito, em Pelotas-RS. Tal instituição é voltada a crianças carentes, e o trabalho em questão foi desenvolvido com meninas na faixa etária de 11, 12 anos.

O Projeto de Estágio teve como objetivo principal trabalhar possíveis percursos de leitura para adaptações de uma mesma textualidade. O texto escolhido como base, considerando a faixa etária e a turma, formada apenas por meninas, foi o clássico conto de fadas *Le Petit Chaperon rouge* (Charles Perrault, 1697), traduzido no Brasil como *Chapeuzinho Vermelho*. Entre os textos clássicos, este é um dos textos mais abordados e apropriados, tanto teorica quanto artisticamente, principalmente depois da leitura desenvolvida por Bruno Bettelheim, a partir das reflexões propostas por Freud. Seu notório livro *Psicanálise dos contos de fadas* foi publicado nos anos setenta, sob título mais complexo, por mais antropológico, *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, algo próximo de *Os usos do encantamento: o significado e a importância dos contos de fadas*. O foco do projeto foi trabalhar a intertextualidade dos variados textos compilados, em busca de relações presumíveis, possíveis e mesmo imponderáveis das assim chamadas releituras desde o clássico *Chapeuzinho Vermelho*.

<sup>32</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, UFPel; issa.amaral@hotmail.com

<sup>33</sup> Professora PPG Artes Visuais Centro de Artes, / UFPel; professora-orientadora do Estágio de Intervenção, Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, UFPel; ar.renata@gmail.com

As questões literárias que nortearam a montagem do projeto foram as seguintes: *Chapeuzinho Vermelho* já é um "objeto cultural", produzido e consumido pelo homem contemporâneo. Em quais outros contextos essa personagem se manifesta, com toda a sua carga narrativa, literária, simbólica? Onde ela está aparecendo, na contemporaneidade? Como a ilustração, e as representações da primeira *Chapeuzinho Vermelho* se relacionam com suas novas possibilidades de representação? *Chapeuzinho* assume, narrativamente, diversas formas, pois é inserida em novas situações. Como o público leitor lida com essas transformações?

Desse modo, ao trabalhar os textos segundo uma abordagem semiótica, aproximando produtivamente, por comparação, a Literatura das outras Artes e de outros textos, foi possível partir das imagens associadas às narrativas do *corpus geral* do projeto. Com essa liberdade de Campo e de *corpus*, a literatura e as artes percebidas como campos produtores de "objetos culturais", outras textualidades que se apropriam da *Chapeuzinho Vermelho* foram também aproximadas. Por exemplo, anúncios publicitários, ensaios fotográficos, além de uma adaptação fílmica.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Para o bom funcionamento do projeto, as leituras foram planejadas a partir do confronto/comparação entre o conto clássico *Chapeuzinho Vermelho* e as releituras, com a finalidade de construir e perceber, sempre coletivamente, sentidos para essa obra tanto em seu tempo de criação original, quanto em suas ressignificações, encontradas nas produções atuais.

O *corpus* especificamente literário do projeto é formado pelas seguintes obras: as versões consideradas originais de *Chapeuzinho Vermelho* de Charles Perrault (cf. na Antologia [2010]) e dos Irmãos Grimm (cf. na Antologia [2010]), *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque (ilustrada por Ziraldo, 2011.), *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante* de Lynn Roberts (tradução de Denise Dognini, 2009), *Fita verde no cabelo: nova velha estória* de Guimarães Rosa (1992), *Chapeuzinho Vermelho para os dias atuais* de Rubem Alves (2004), um fragmento de *O diabo na noite de Natal* de Osman Lins (1980), *Uma chapeuzinho vermelho* de Marjolaine Leray (Tradução de Júlia Moritz Schwarcz, 2012) e *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho* de Agnese Baruzzi e Sandro Natalini (Tradução Índigo, 2010).

Para a autora de *Literatura Infantil: teoria, análise, didática* "A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade [...]" (COELHO, 1991, p. 14). O caráter singular é "[...] a natureza do seu leitor/receptor: a criança" (COELHO, op.cit., p. 26). Graça Paulino em artigo sobre a função da literatura infantil afirma que a relação de uma criança com um livro

[...] quando este é uma obra de arte literária – é necessário pensar que isso – a apreciação artística – não é perda de tempo em nossa sociedade [...]. A arte nos permite conhecer melhor o existente, ao percebermos outras possibilidades de existir. (PAULINO, 2010, p. 128).

Considerado o livro crucial para a transformação positiva na maneira de olhar para os contos infantis, em *A Psicanálise dos contos de fadas*, Bruno Bettelheim aponta para o fato de que o encantamento que sentimos ao ler um conto de fadas,

não vem do significado psicológico de um conto (embora isto

contribua para tal) mas das suas qualidades literárias – o próprio conto como uma obra de arte [...] Os contos de fadas são ímpares, não só como uma forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis para a criança [...] Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto de fadas, dependendo dos seus interesses e necessidades do momento. Tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos. (BETTELHEIM, 1980, p. 20-21)

A intertextualidade presente nas releituras de *Chapeuzinho Vermelho* foi indispensável ao projeto. No livro *Intertextualidades – Teoria e Prática* Graça Paulino [et al.] comenta sobre o conceito, afirmando que

“[...] Além de considerar o fenômeno do dialogismo no contexto literário, o pensamento de Bakhtin terá como base a intertextualidade na própria concepção de linguagem que ele constrói. [...] Na esteira de Bakhtin, Julia Kristeva, na França, desenvolve o conceito de intertextualidade. Diz a autora que todo texto é um mosaico de citações, todo texto é uma retomada de outros textos.” (PAULINO [et al.], 2005, p. 21-22).

*Chapeuzinho Vermelho* é considerado um clássico a priori da Literatura ocidental para crianças, faz parte do imaginário cultural de crianças e adultos no ocidente desde a Idade Média. Isso considerado, vale localizar no livro *Por que ler os clássicos?* a importante reflexão trazida por Ítalo Calvino, na qual o projeto se baseia: “4. Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira. 5. Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.” (CALVINO, 1993, p. 11). Já no livro *A leitura*, Vincent Jouve divulga a importância da releitura ao dizer que “Desde que uma obra seja minimamente construída, a releitura não é apenas desejável: é necessária”. (JOUVE, 2002, p. 30).

Em *Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis*, seus autores afirmam que “O texto de Perrault tem um caráter de fábula moral, ensina que quem transgride as regras se expõe ao perigo, é punido e fim de história.” (CORSO, M. e CORSO, D. L., 2006, p. 59). Além disso, os autores comentam sobre o motivo pelo qual reconhecemos como válidas justamente todas as versões de *Chapeuzinho Vermelho*:

Mas se existiram tantas maneiras de contar essa história, numas a menina se salva, noutras é devorada, por vezes precisa de ajuda, por outras foge sozinha, como entender que reconheçamos todas como *Chapeuzinho Vermelho*? Na verdade, como em outros contos, todas as formas são válidas, inclusive as modernas visivelmente moderadas, pois estas são as necessárias para nossa sensibilidade atual. Todas as narrativas mantêm o essencial, por isso são reconhecidas, afinal o que faz um conto são os elementos em jogo, não necessariamente os seus desfechos. O conto da *Chapeuzinho* contém um drama sobre a perda da inocência, e isso está preservado em todas as versões. (CORSO, M. e CORSO, D. L., op. cit, p. 61-62).

Durante a aplicação do projeto, muitos momentos foram dedicados a leitura e discussão, e as possibilidades que levam a protagonista do projeto – a *Chapeuzinho* – a ser lida até hoje, não apenas por ser um clássico, mas por ser possível, na Literatura, como uma potência que amplia sentidos, a (re)criação. Como diria o narrador da releitura fílmica *Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho* “Chapeuzinho Vermelho! Você conhece a história, mas toda história tem sempre mais do que contam. É como aquele velho ditado: Não julgue um livro pela capa, se você quiser saber a verdade, tem que virar as páginas.” (EDWARDS, 2005). As participantes do projeto puderam compreender o quanto um texto está sempre ligado a outros, percebendo como a relação intertextual funciona na Literatura de uma forma extremamente envolvente e lúdica.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criatividade das participantes do projeto foi constantemente estimulada, através de produções textuais e de criações artísticas. O repertório de leitura das meninas foi ampliado, pois se os momentos literários iniciaram justamente a partir do que elas já conheciam - a versão dos Irmãos Grimm de *Chapeuzinho vermelho*, em seguida elas se depararam com outros textos, situações, formas verbais e não verbais (as imagens), nas quais ressurgia renovada, e mais complexa, a *Chapeuzinho*.

Esse movimento de sair da zona de conforto (o conto tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*) e ir além, ou seja, conhecer textos que possibilitam novos sentidos para um mesmo personagem foi importante para a formação leitora das integrantes do projeto. Além disso, houve uma evolução da leitura para a "escritura", como movimento associado a leitura, conforme sugere Barthes, muito positiva, pois a primeira leitura foi de um texto conhecido, que deixou as meninas seguras, e o último encontro, após a leitura das releituras previstas, encerrou com um momento lúdico convidando-as para apresentarem as suas *Chapeuzinhos*. Quando elas criaram – visualmente e textualmente – novas *Chapeuzinhos*, comprovando a riqueza de um trabalho por entre campos criativos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **Chapeuzinho vermelho para os dias atuais**. In: *Caindo na real: Cinderela e Chapeuzinho Vermelho para o tempo atual*. (Ilustrações Ainda Xavier). Campinas, SP: Papirus, 2010 - 3ª ed.
- ANTOLOGIA. **Contos de fadas: de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. (Apresentação de Ana Maria Machado; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges). Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BARUZZI, Agnese; NATALINI, Sandro. **A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho**. (Tradução Índigo). São Paulo: Brinque-Book, 2010 - 3ª reimpressão.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. (Tradução de Arlene Caetano) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004 - 18ª ed.
- BUARQUE, Chico. **Chapeuzinho Amarelo**. (Ilustrado por Ziraldo). Rio de Janeiro: José Olympio, 2011 - 30ª ed.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Editora Ática, 1993 – 6ª ed.
- CORSO, Mario. CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no Divã: Psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEU a louca na Chapeuzinho Vermelho*. (Filme) Cory Edwards. Estados Unidos, 2005 – 80 min. Color.
- JOUE, Vincent. **A leitura**. Assis: Editora da Unesp, 2002.
- LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho vermelho**. (Tradução de Júlia Moritz Schwarcz). São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.
- LINS, Osman. **O diabo na noite de natal**. São Paulo: Pioneira, 1980.
- PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. (Organizadora: Cristina Maria), Belo Horizonte: FaE/UFMG, Pelotas: UFPel, 2010.
- \_\_\_\_\_. WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda. **Intertextualidades – Teoria e Prática**. São Paulo: Formato, 2005 - 6ª ed.
- ROBERTS, Lynn. **Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante**. (Tradução de Denise Katchuan Dognini; ilustrado por David Roberts). São Paulo: Zastras, 2009.
- ROSA, João Guimarães. **Fita verde no cabelo: nova velha estória** (Ilustrado por



### III Encontro Regional Sul Projeto Arte na Escola

inovações metodológicas em arte-educação

Roger Mello). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992

## MONTANDO HISTÓRIAS: NARRATIVAS ATRAVESSADAS NO ENSINO ARTE

WREGE, Raque<sup>34</sup>  
SILVA, Laura<sup>35</sup>  
BONILHA, Caroline<sup>36</sup>

### Resumo:

O objetivo do presente trabalho é desenvolver o relato de uma experiência no campo do ensino da arte com foco em história da arte acompanhada da reflexão sobre o processo de elaboração e execução de tal atividade. Ao mesmo tempo, pretendemos estabelecer diálogos com conceitos relacionados à importância do tempo e da experiência no processo de ensino aprendizagem para que a vivência, tanto de alunos e alunas quanto de professores, configure-se de maneira significativa. Para tanto serão utilizados autores como Jorge Larrosa Bondía e Reinaldo Laddaga.

**Palavras-chave:** História da arte; ensino; narrativa

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a oficina intitulada “Montando Histórias”, desenvolvida como uma das atividades realizadas no Dia da Criatividade, evento organizado pelo Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas que ocorreu no dia 26 de abril de 2014 como parte das comemorações pelos 65 anos de fundação da Escola de Belas Artes. A partir dos processos de elaboração, execução e reflexão sobre a atividade realizada, pretende-se traçar relações entre as possibilidades da história da arte como elemento importante para o ensino da arte no âmbito da educação, ocorra ela no espaço escolar ou não. Justifica-se a presente temática pela importância que a história da arte possui no ensino e pelas recentes discussões sobre seu rumos que vem questionando a linearidade narrativa e o lugar de sua escrita. O desafio enfrentado no contexto contemporâneo circula em torno da necessidade de abarcar conteúdos referentes à cultura visual sem deixar estilos e artistas tradicionais de fora das atividades, foi justamente a partir do cruzamento desses dois dilemas que a atividade foi pensada. Também é importante enfatizar que as questões que serviram como ponto de partida para elaboração do trabalho surgiram a partir das discussões estabelecidas no grupo de pesquisa “História e Teoria das Imagens” sediado na UFPel.

A atividade foi desenvolvida por um grupo de alunos oriundos do curso de Licenciatura em Artes Visuais formado pelos seguintes acadêmicos: Dieizon Rodrigues, Flávia Rossi, Franciele da Silva, Greice Bizarro, Laura da Silva, Paola da

<sup>34</sup> Acadêmica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. E-mail: raquel.wrege@hotmail.com

<sup>35</sup> Acadêmica do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: laura13\_707@hotmail.com

<sup>36</sup> Professora assistente na área de Arte e Cultura, Universidade Federal de Pelotas. E-mail: bonilhacarolina@gmail.com

Silva, Paula Penteado e Raquel Wrege, a coordenação ficou a cargo da professora Caroline Bonilha. Foram pensadas durante os encontros do projeto diversas formas de trabalhar o ensino da história da arte de maneira lúdica e interativa, objetivo principal do projeto. Outro objetivo perseguido foi à quebra do paradigma que coloca o professor como aquele que repassa informações sobre arte, que muitas vezes pouco interessa a crianças e jovens, ao contrário, pretendemos construir o aprendizado junto com a análise dos dados da obra de arte estimulando a experiência de criação de significado para as imagens partindo da percepção daqueles que estivessem envolvidos no jogo.

Para execução da oficina foram escolhidas duas obras: *Burlesque Feast*, de Jan Mandjin e *Jogos Infantis*, de Brueghel. Cada obra foi dividida em dez partes e depois as peças foram embaralhadas. A atividade podia envolver até 10 crianças de cada vez, número correspondente às peças do jogo. Cada participante da oficina escolhia uma peça de determinada obra, analisava individualmente a imagem que a peça trazia e colocava no painel. Seguiam desse mesmo modo os outros participantes, escolhendo junto com o grupo onde se encaixava melhor a peça tirada. No final da oficina, os monitores interagiam com o grupo trazendo o contexto em que a obra foi produzida, o artista que a pintou, a técnica utilizada, assim como considerações sobre o tema buscando junto ao grupo encontrar possíveis interpretações sobre as imagens. As figuras 01 e 02 mostram algumas das etapas da montagem do painel.

Figura 01 - Oficina “Montando Histórias”, realizada no dia 26 de abril de 2014.  
Etapa inicial da montagem do painel.



Fonte: Laura Oliveira da Silva

Figura 02 - Oficina “Montando Histórias”, realizada no dia 26 de abril de 2014.  
Etapa final da montagem do painel.



Fonte: Laura Oliveira da Silva

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Como podemos observar nas imagens apresentadas anteriormente (Figuras 01 e 02), os participantes da oficina exerciam papéis ativos no decorrer do processo através da descrição e manipulação das peças. Uma das etapas mais importantes pensadas para a oficina consistia justamente no ato de observar e de descrever cada um dos elementos constituintes dos fragmentos das obras selecionadas. Para Jorge Larrosa Bondía (2002) dar nomes às coisas que vemos e sentimos é dar sentido. Partindo dessa ideia, o autor busca o significado etimológico da palavra experiência e esclarece que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, isso significa o que nos afeta.” Bondía questiona a forma de ensino e o modo que se vive hoje, no qual se recebe diariamente inúmeras informações, mas nada de conhecimento se constrói dessa maneira. Além de ser importante estar informado é preciso também ter opiniões. No entanto, esse excesso de informações e opiniões impede a experiência de existir. Por traz desse processo equivocado de gerar “conhecimento” é possível notar a questão da massificação e da manipulação do indivíduo. O modelo que seguimos na educação é: primeiro temos que nos informar e depois opinar. Essa última etapa seria o modo de dar significado ao aprendido. O resultado desse processo de compreender a educação são sujeitos “hiperativos” atravessados, excitados, agitados e chocados por tudo, no entanto, nada lhes acontece de fato. A velocidade provoca a falta de silêncio e a perda de memória.

Os elementos apontados pelo autor podem ser relacionados com as observações realizadas durante a execução da oficina “Montando Histórias”. As crianças que participaram tinham por volta dos 6 a 7 anos, também estiveram presentes alguns adolescentes de no máximo 14 anos. Logo de início foi possível notar que a maioria estava extremamente ativa, querendo fazer tudo ao mesmo tempo, e o jogo do “quebra-cabeça” que pressupunha a prática de analisar e

estabelecer diálogo acabou por sofrer modificações no decorrer da atividade devido ao próprio interesse dos participantes. Eles pegavam as peças, montavam o painel rapidamente e demonstravam um comportamento muito competitivo (a atividade foi realizada de forma coletiva e sempre havia um que impedia o outro de jogar, tirando as chances de participação democrática). Sem ter sido possível que houvesse mais espaço para criação de significados para as imagens, as crianças muito agitadas saíam do lugar para fazer outras oficinas que também faziam parte do evento. Muitas vezes não foi possível finalizar a atividade com o comentário sobre as obras, não houve interesse em escutar os comentários dos outros e parar para refletir sobre a pintura.

É possível perceber nessas crianças o desejo de “trabalho” do sujeito moderno, que Bondía (2002) explica como um dos problemas que afetam o saber pela experiência. As crianças estavam excessivamente motivadas pela quantidade de possibilidades oferecidas e, o tempo para eles era curto, pois queriam fazer todas as oficinas. Talvez devido à excessiva estimulação do ambiente, eles não compreendiam o que realmente lhes interessava naquela diversidade de opções. Para o autor,

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. (...) estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (BONDÍA, 20002, p.24).

Por meio dessa oficina se objetivava oferecer uma experiência diferente com a história da arte. Experiência que envolveria o sujeito de acordo com as ações que Bondía (2002) descreve ao explicar o processo de experiência:

(...) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24).

A oficina não buscava repassar informações sobre a arte, que muitas vezes pouco interessa crianças e jovens, mas junto com a análise dos dados da obra de arte estimular a experiência de criação de significado para as imagens. No entanto, ao ser realizada houve um choque entre aquilo que foi planejado e as possibilidades de execução que se apresentaram. O grupo que chegava para fazer a oficina não estava totalmente disposto a ter essa experiência. Primeiramente porque encaravam a atividade como só mais uma das opções disponíveis no evento. Segundo porque faziam tudo em alta velocidade para não perder tempo, e não tiveram o desejo de se entregar às etapas da experiência que envolvia: sentar-se em roda, ouvir os outros participantes, colocar cada peça no painel, avaliar o local de cada peça com o grupo, discutir o resultado do painel e refletir sobre as possíveis interpretações e a história da arte. A experiência tornou-se apenas um jogo, só que não no sentido de aprendizagem, interatividade e ludicidade, mas como uma competição entre aqueles que se consideravam mais “ágeis e inteligentes na jogada”. Na Figura 03 podemos observar as crianças durante a atividade, enquanto a Figura 04 mostra o resultado da montagem final.

Figura 03 - Oficina “Montando Histórias”, realizada no dia 26 de abril de 2014.  
Etapa de montagem do painel.



Fonte: Laura Oliveira da Silva

Figura 03 - Oficina “Montando Histórias”, realizada no dia 26 de abril de 2014.  
Etapa de montagem do painel.



Fonte: Laura Oliveira da Silva

Friedrich Schiller (1963) também fala sobre a importância da experiência no processo de ensino aprendizagem, em seu texto “Cartas sobre a educação estética da humanidade”. Nesse livro, Schiller narra uma experiência com a estátua de Juno. Por meio da observação das características artísticas da obra o espectador tem um tipo de contato de mediação entre a arte e o mundo em que vive. Reinaldo Laddaga, no livro “Estética da emergência” explica essa narração que é feita no livro de Schiller:

No fragmento isolado de uma estatua (essa é a ficção que Schiller constrói)

se expõe uma poeticidade presente em um mundo histórico e em um meio (o da linguagem, o da cor, o do som) que ela expressa na forma de uma tensão: que existe no mundo algo assim, uma coisa desse tipo, que tal coisa pode ser a ocasião de certo tipo de experiência, que uma experiência como essa ocasiona a abertura de outras regiões de sensorialidade ou da inteligência, que essa abertura é a condição para uma vida mais profunda ou mais intensa etc.: essas são as pressuposições centrais da cultura das artes (...) (LADDAGA, 2012, p.33)

Ainda falando da importância da experiência na aprendizagem ou mesmo na compreensão da arte, há uma necessidade além da mera busca por informações ou conceptualização, de que exista algo que faça um clique, algo que lance uma luz sobre a experiência comum, insistente e perturbadora, algo que finalmente lhe dê uma moradia local e um nome, que mude as sensações em intuição, algo que reconheça e situe no ser uma experiência ou compreensão.

Bondía (2002) afirma que, nesse processo, o sujeito que experiência perde seus poderes. A experiência se apodera dele. Ele é arrebatado, afetado, transformado. O sujeito se submete, se propõe a receber, a sofrer, ele se expõe. O contrário disso é o sujeito que permanece firme, autodeterminado, definido, fechado nas suas ideias e que não consegue uma experiência. Se nos deixarmos afetar, sairmos da zona de conforto, durante o decorrer do tempo nós podemos ser transformados. Então, me pergunto: de que modo às crianças da oficina foram afetadas? Até onde se deixaram transformar pelo que propomos? Houve oportunidade de transformação nos conceitos de como se ensina história da arte? Laddaga (2012) também fala dessa capacidade do observador ser afetado:

(...) supõe-se ao observador a capacidade de se distanciar de suas 'conexões ordinárias'. Não para sempre, mas no momento em que guia a experiência. E no centro desse momento há uma instância de receptividade. De receptividade pura, inclusive. Que se fantasia. Mas disposições fantasiadas são importantes em casos como esse. (LADDAGA, 2012, p. 44).

Segundo Bondía (2002) para que experiência ocorra, o sujeito não pode estar ativo, mas sim passivo. No entanto, é necessário refletir sobre como se dá a passividade na experiência com a arte. Laddaga (2012) aborda essa questão no seu livro ao falar do isolamento do indivíduo com a obra:

(...) onde uma obra se expõe no espaço público me é solicitado certo isolamento: o isolamento preciso para observar as diretrizes depositadas na obra. (...) Esse silêncio não é o que se costuma chamar de 'passividade': ninguém mais ativo que o observador da arte moderna, ocupado em reconstruir diretrizes para a observação que se encontra em disposições complexas. (p. 42-43)

O saber através da experiência é um saber pessoal, relativo de pessoa para pessoa, subjetivo e particular. Apesar de a experiência acontecer para duas pessoas cada uma delas produzirá significações específicas e não há verdade absoluta, nem certo ou errado. Por fim, Bondía (2002) difere experimento, que é um método da ciência moderna, de experiência:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepetível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a

experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. (p.28)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência como forma de saber, prevê do indivíduo a sua abertura para o desconhecido. Pensar numa forma de levar a história da arte para os alunos em forma de experiências mostrou ser um meio mais interessante de pensar o ensino da arte. Ainda que tenhamos que lidar com diferentes dificuldades que se apresentam na prática de uma atividade é possível perceber que esse modo diferente de pensar a arte para crianças e adolescentes é uma ótima alternativa de transformação dos sujeitos que passam pela experiência. O professor-educador-mediador também tem que estar aberto para ser afetado, despertar sua visão e seu interesse pelo mundo para poder afetar outros sujeitos. Lidar com esses obstáculos que Bondía explica em seu texto e que fazem parte do cotidiano do mundo hoje é um desafio. Mas que tem um ótimo resultado quanto vencido: a experiência como forma de saber. Um saber que não se esquece, que não se perde, uma riqueza que fica para sempre em cada indivíduo de uma maneira diferente e todas de formas muito curiosas.

## REFERÊNCIAS

- LADDAGA, Reinaldo. **Estética da emergência: a formação de outra cultura das artes**, tradução Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BONDÍA, Larrosa Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, 2002.
- SCHILLER, Friedrich, **Cartas sobre a educação estética da humanidade**, tradução de Roberto Schwartz. São Paulo: Herder, 1963.

## UM ESTUDO DE CASO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO ACERCA DO GRAFISMO INFANTIL

PERES, Shayda Cazaubon<sup>37</sup>

### Resumo:

Este artigo apresenta um estudo de caso. Para o desenvolvimento desta pesquisa foi realizado um projeto de ensino composto por atividades práticas compostas por desenho e pintura, as quais foram realizadas por duas crianças de quatro e dez anos. O projeto contou com o fornecimento de recursos e ferramentas para a concretização de atividades bi e tridimensionais. A diversidade de materiais visava o despertar da curiosidade e experimentação, proporcionando variedade e multiplicidade na execução gráfica.

**Palavras-chave:** Desenho; Grafismo Infantil; Atividades artísticas.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz um relato pessoal sobre uma pesquisa proposta para a disciplina de Artes Visuais na Educação I, do curso de Artes Visuais Licenciatura, da UFPel. O objetivo deste trabalho é compreender o grafismo infantil a partir de um estudo de caso que envolve a descrição, análise e reflexão sobre atividades artísticas desenvolvidas por duas crianças de diferentes idades. Para tanto foi realizada uma pesquisa de campo com coleta de desenhos e pinturas realizadas pelas crianças, a partir de uma proposta idealizada pela autora, baseada em fundamentação teórica estudada. Com o aporte teórico de Derdyk (1989; 2010) e Lavelberg (2008), busco subsídios para entender as motivações infantis e características de cada fase, analisando os resultados obtidos nas produções artísticas de cada criança.

### DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

Os materiais fornecidos para as atividades práticas, das quais eram compostas por desenho e pintura, foram os seguintes: lápis grafite, borracha, tesoura, cola, lápis de cor, canetinha hidrocor, giz de cera, pincéis, cola com glitter, tinta guache (vermelha, amarela, azul, preta, branca e magenta), massa de modelar, folhas de papel tamanho A1, A4 e A5, esponja de lavar louça, folhas secas de árvore, pena de ganso, lixas de madeira e escova de dente.

A primeira atividade foi realizada com a Lara, quatro anos. O tema proposto foi livre, onde a intenção pedagógica era a experimentação de materiais. Apresentei a ela a materialidade disponível, fazendo uma pequena demonstração de suas possibilidades gráficas e potencialidade expressiva. A segunda atividade foi realizada com o Miguel, dez anos, desenvolvendo procedimento semelhante.

Com as atividades práticas realizadas, foi possível perceber algumas características individuais de cada criança presentes na sua expressão gráfica.

---

<sup>37</sup> Graduada do curso de Artes Visuais Licenciatura – UFPel –  
shay.cazaubon@gmail.com

Lara escolheu a experimentação com as tintas guache. Nessa primeira atividade, ela simplesmente moveu o pincel para lados alternados, sem preocupação em construir figuras, ou mesmo, fechar contornos com o objetivo de construir formas, formando garatujas (Figura 1). Para a criança “ver é crer” e o seu grafismo vai se desenvolvendo com base nas suas próprias observações, realizadas na ação gráfica (IAVELBERG, 2008).

Após, sugeri que utilizasse outros materiais como canetas hidrocor e lápis de cor; percebi então que ela mostrou outro tipo de linguagem e comportamento. Começou a desenhar formas fechadas, parecia que naquele momento ela tinha uma nova preocupação, que era na definição de formas, que a mão era realmente uma mão, que o sol era realmente um sol, e assim por diante (Figura 2). Durante todas as atividades realizadas, ela narrava histórias e ia contando o que ela estava desenhando, conforme o processo gráfico.

Figura 1 – Movimentação na pintura



Fonte: Shayda Cazaubon Peres

Figura 2 – Definição de formas



Fonte: Shayda Cazaubon Peres

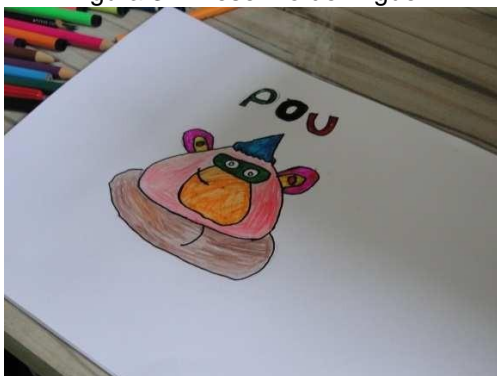
Com o Miguel percebi que precisaria propor uma atividade inicial de experimentação de materiais, para que depois ele começasse a criar os desenhos. Dessa forma, perguntei a ele o que ele costumava ou gostava de desenhar e ele me respondeu que gostava de desenhar personagens de jogos e de filmes. Porém, afirmou que todos os desenhos que ele realizava eram feitos a partir de uma imagem preexistente, disse que não conseguia desenhar nada a partir da imaginação, necessitando de um desenho pronto como ponto de apoio inicial. Talvez o menino estivesse acostumado à repetição de formas preexistentes, em detrimento da criação de formas próprias. Desta forma, concordo com Lowenfeld e Brittain, quando afirmam que “[...] onde quer que ouçamos uma criança dizer “não sei desenhar isto”, podemos estar seguros de que em sua vida existiu algum tipo de interferência” (apud IAVELBERG, 2008).

Assim, o primeiro desenho realizado por Miguel surgiu a partir de uma forma preexistente, o personagem *Pou*. Notei que ele demorou bastante para concluir esse desenho, utilizando várias vezes a borracha para apagar detalhes que não lhe pareciam parecidos com o modelo original. Depois sugeri a ele que fizesse novamente o mesmo desenho, só que a partir da imaginação e memória, e ele aceitou. Notei que ele concluiu rapidamente o desenho e não usou a borracha nenhuma vez. No final, mostrei para ele os dois desenhos e perguntei qual ele havia

gostado mais, ele disse que o segundo, que tinha ficado mais parecido com o personagem de verdade. Ele optou por colorir somente este, utilizando lápis grafite, canetas hidrocor e lápis de cor (Figura 3).

As outras atividades realizadas foram com tinta guache. Nessa atividade ele fez experimentações com diferentes materiais, usou: pena de ganso, pincel e escova de dente. Fez vários testes escrevendo a letra do nome dele (Figura 4); depois desenhou e pintou o mesmo personagem que ele havia desenhado anteriormente. Ainda que o menino tentasse repetir a mesma forma percebi que nesta experiência ele havia depositado na imagem algo de si, ou seja, que conseguira criar, despreocupando-se da reprodução óbvia das formas. Conforme aponta Derdyk (1989, p. 64), “[a] criança em um determinado momento percebe que tudo que está depositado no papel partiu dela. Não lhe foi dado, foi inventado por ela mesma. Inaugura-se o terreno da criação”.

Figura 3 – Desenho de Miguel



Fonte: Shayda Cazaubon Peres

Figura 4 – Pintura e experimentação



Fonte: Shayda Cazaubon Peres

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas atividades com a Lara pude perceber que as garatujas realizadas com tinta, em primeira instância, tinham a intenção de misturar cores, exercitando a curiosidade na experimentação dos materiais, sem preocupação em representar formas do seu cotidiano ou outras imaginadas. Ainda que ela verbalizasse algumas palavras enquanto pintava, eu acredito que a intenção daquele momento era a simples a mistura e a experimentações de materiais, exercitando a ação. Depois que ela partiu para os desenhos com canetinha hidrocor, vi claramente que a intenção dela era narrar uma história e depois desenhar, ou vice-versa.

Na segunda vivência, com o Miguel, notei que ele tinha uma grande preocupação na hora de desenhar, pois acreditava que o seu desenho deveria ser o mais fiel possível de uma imagem preexistente. Ele se mostrou inseguro no momento em que solicitei que ele desenhasse a partir da imaginação, mas depois que ele percebeu que o resultado ficou melhor do que o anterior. Assim, sentiu-se com mais segurança e com vontade de experimentar outros materiais.

O presente estudo de caso viabilizou uma melhor compreensão do universo gráfico infantil e do mundo particular de cada criança, no qual pude compreender

melhor as características individuais de cada fase. Essa pesquisa abriu um novo universo de questões a serem refletidas e possivelmente pesquisadas. Como futura professora de Artes Visuais e neste momento, atuando como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência - Pibid, no subprojeto Artes Visuais, desta universidade, as vivências obtidas me oportunizaram experiências enriquecedoras e desafiantes, no sentido de desenvolver metodologias e estratégias adequadas de ensino-aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Leandra. **Desenvolvimento motor e alfabetização**. Acessado em 15 jun. 2014. Online. Disponível em:  
[http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_69502/artigo\\_sobre\\_desenvolvimento-motor-e-alfabetizaao](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_69502/artigo_sobre_desenvolvimento-motor-e-alfabetizaao)

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. Scipione: São Paulo, 2 ed., 1989.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho**. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. ZOUK: Porto Alegre, 4 ed., 2010.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança, prática e formação de educador**. ZOUK: Porto Alegre, 2 ed., 2008.

## COMO SÃO ESCOLHIDOS OS CONTEÚDOS DE ARTES?

SILVA, Silemar Maria de Medeiros da Silva<sup>38</sup>

LUIZ, Rosana Peruch<sup>39</sup>

SILVA, Denise Velho da<sup>40</sup>

REDDIG, Amalhe Baesso<sup>41</sup>

### Resumo:

O texto “Como são escolhidos os conteúdos de artes?” apresenta-se como resultado de pesquisa intitulada: Os conteúdos de artes e sua procedência. Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital 001/11, lançado pelo Instituto Arte na Escola/SPE desenvolvida no Arte na Escola- Polo Unesco período de 2011 a 2012 e retomada no primeiro semestre de 2014 no sentido de uma reavaliação e apresentação dos resultados. Com intuito de melhorar cada vez mais a formação continuada de professores de artes, o Polo convida e abre espaço para ouvir os professores de arte. A retomada se dá a partir das provocações dos textos de Antônio Nóvoa que apontam para a importância do professor reflexivo. Retomamos então a pergunta: como são escolhidos os conteúdos de artes? São depoimentos da pesquisa somente professores de arte da região que frequentam o Arte na Escola – Polo Unesco.

**Palavras-chave:** Conteúdos. Arte. Formação de professor.

## INTRODUÇÃO

Algumas questões nos inquietam há muito tempo, entre elas a escolha dos conteúdos de artes a serem desenvolvidos nas aulas em diferentes níveis de ensino. O Arte na Escola - Polo Unesco vem atuando na formação continuada de professores de artes desde 1993<sup>42</sup>, vivenciando uma história de conquistas de professores e coordenadores que comungam com a história do ensino da arte por todo o território nacional. Falamos aqui das mudanças que trazem esta área do conhecimento como direito para todos os alunos da Educação Básica, conforme consta na LDB desde

<sup>38</sup> Mestre em Educação, professora da Unesc, coordenadora geral do Arte na Escola- Polo Unesco e coordenadora da presente pesquisa. Vice líder do GEDEST.

<sup>39</sup> Graduada em História e graduanda em Artes Visuais Licenciatura e bolsista do Arte na Escola – Polo Unesco. Membro do GEDEST.

<sup>40</sup> Especialista em Arte Educação, professora de arte e frequentadora do Arte na Escola- Polo Unesco. Mestranda em Educação – Unesco.

<sup>41</sup> Mestre em Educação, professora da Unesc, coordenadora pedagógica do Arte na Escola – Polo Unesco. Membro do GEDEST.

<sup>42</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). O Projeto de Extensão Arte na Escola- Polo Unesco funciona oficialmente desde o ano 2004, conforme convênio.

1971 e reforçada em 1996. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabeleceu em seu artigo 26, parágrafo 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Nesse contexto nossa pergunta é latente: como são escolhidos os conteúdos de artes? Como é feita a escolha dos conteúdos de artes e de que formas pode contemplar o que diz a Lei, ou seja: promover o desenvolvimento cultural dos alunos?

Parte desse texto foi apresentado no IV SIMFOP – UNISUL<sup>43</sup> em 2012, no qual foi relatada a pesquisa que assumiu como problema: quais as fontes utilizadas pelos professores na seleção de conteúdos de Arte a serem ensinados nos seus espaços escolares e as possíveis relações dessas fontes com as ações de formação do Polo? Faz parte do desafio dessa escrita, ou melhor: faz-se objetivo dessa proposta relatar a experiência vivenciada em 2011/12, assim como evidenciar a retomada dessas discussões em 2014 na perspectiva de estabelecer um diálogo teórico com as proposições de Antônio Nóvoa<sup>44</sup>. A palestra de Nóvoa nos motivou a retomar esse desafio, ao falar do professor reflexivo. Estendemos o convite para que nossos professores de artes participassem desse momento no intuito de propor um pensamento mais reflexivo sobre as práticas que estampam nossos encontros com a arte nas escolas de Criciúma - SC e região.

Com relação à pesquisa, percebemos que algumas discussões precisavam ser retomadas. Justificamos essa retomada a partir da possível ideia equivocada de centrarmos o trabalho do professor na questão dos conteúdos, correndo o risco de negligenciarmos questões que atravessam o ato de ensinar e aprender. Quando assumimos os conteúdos como ponto de partida, entendemos que ele pode ser o que direta ou indiretamente assegura a especificidade da área de artes, entendemos ainda que trata-se de uma escolha. Toda escolha é política, ou seja, um pensamento posicionado, logo, toda escolha é um ato de exclusão.

---

<sup>43</sup> SILVA, Denise Velho, CAUDURO, Isaura e SILVA, Silemar Maria de Medeiros da Silva. Os conteúdos de artes e sua procedência. Anais do IV SIMFOP. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 2012. Fonte: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_IV%20sfp/Silemar\\_Silva.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/Silemar_Silva.pdf)>acesso em set/2014.

<sup>44</sup> Antônio Nóvoa (educador português e reitor honorário da Universidade de Lisboa, em Portugal) esteve na Universidade realizando a Conferência: “Formação de Professores para o Século 21” no dia 04 de julho de 2014.

## DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A pesquisa inicia com a colaboração da bolsista Isaura Cauduro – na época acadêmica do Curso de Artes Visuais- Licenciatura Unesc – atualmente professora de arte da Rede Pública Municipal de Educação do Município de Criciúma SC. Alguns professores se dedicaram às leituras e escrita dessa proposta, entre eles Adriana Medeiros Ghizi Rocha e Denise Velho da Silva, as quais chegaram a produzir textos acadêmicos sobre o tema proposto. Tivemos a participação das bolsistas Hudnisi Formigoni Bitencourt e Rosana Peruch Luiz (quem assume nesse momento como uma das autoras desse texto junto com Amalhene, Denise e Silemar). Adriana faz sua monografia<sup>45</sup> analisando 11 questionários respondidos pelos professores de arte em 2012 (ela considera mais dois questionários, um respondido por Silemar, quem além de coordenadora do Polo, é professora da Rede Pública Estadual de Ensino e de Isaura – bolsista da pesquisa e professora da Rede Municipal de Educação).

As inquietações sobre a escolha dos conteúdos também tinham como objetivo sabermos como estava a atuação do Polo Unesc junto aos professores. Queríamos saber até que ponto o Polo auxiliava nas propostas trabalhadas nas escolas. A pesquisa nos permitiu algumas reflexões que foram para além do previsto e é sobre essas reflexões que costuramos a escrita desse texto.

Em primeiro momento foi feito um levantamento nos documentos oficiais nacionais que tratam do ensino da arte – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Proposta Curricular de Santa Catarina, a Proposta do Município de Criciúma – esse levantamento pretendeu melhor compreender como e quantas vezes a palavra “conteúdo” aparecia como indicativo do que trabalhar nas aulas de artes na Educação Básica. A exemplo desses dados, remetemo-nos aos critérios para a seleção de conteúdos presentes nos PCNs, o qual destaca que o professor precisa considerar

---

<sup>45</sup> ROCHA, Adriana Medeiros Ghizi. **Conteúdo de artes: reflexões sobre ensinar, aprender e incluir**. Orientação: Ma. Cláudia Levandoski. Uniassevi, 2012.

Os conteúdos compatíveis com as possibilidades do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística. (BRASIL, 1997, p. 56)

Um outro recorte de pesquisa aponta para a Proposta Curricular de Criciúma/SC (2008), a qual destaca a importância de partir do conhecimento, produzido nas práticas culturais, sua relação com o contexto social local e os processos históricos da humanidade, não perdendo, assim, a máxima dialética da relação entre as partes e o todo.

Feito isso foi elaborado e aplicado um questionário – após algumas reflexões nos encontros do Polo – para que os professores pudessem se colocar enquanto parte dessa investigação. No entanto, sabemos que problemas com pesquisas são possíveis e nós tivemos com relação ao retorno dos questionários e paralelo a isso aconteceu a greve de professores que durou praticamente dois meses. A pesquisa não trouxe o resultado esperado em número de questionários respondidos. Dos 249 enviados via e-mail apenas 09 retornaram. Novas estratégias foram pensadas e encaminhadas, como conversarmos pessoalmente com os professores durante os encontros. Mesmo assim, assumimos apenas a análise de 10 questionários em 2011/12, e quando retomamos em 2014 apenas 2 professores responderam ao questionário que novamente foi enviado por e-mail à todos os professores cadastrados em 2014 (30 professores). As estratégias metodológicas que apontavam para a aplicação do questionário foi ampliada em 2014, quando além dos questionários respondidos, fomos buscar na troca de experiências dos encontros do Arte na Escola- Polo Unesc as influências dessa formação nos espaços da escola.

Nosso grupo de professores nos últimos 3 ou 4 anos está bastante rotativo, temos um grupo pequeno de participantes assíduos e um movimento de professores que esporadicamente vem participando. Algumas ações atraem mais que outras, e sempre que o desafio é voltado mais para reflexões, estudos e produção de texto o grupo tende a esvaziar-se. Em função dessa realidade no ano de 2013 o Arte na

Escola Polo Unesc resolve formar um grupo de estudos e um grupo de pesquisa. No grupo de estudos concentramos atividades mais voltadas à oficinas, troca de experiências e ampliação de repertório artístico cultural. O grupo de pesquisa iniciou a partir desta pesquisa, como um dos objetivos traçados. Reuníamos professores quinzenalmente aos sábados e depois passamos a fazer parte do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética – GEDEST, grupo vinculado ao PPGE da Unesco qual temos estreita relação.

Voltando aos conteúdos de artes, nosso primeiro desafio era compreendê-los na sua importância. Perceber sua importância e definições a partir do que era apontado nos documentos oficiais. Para Ferraz (2009, p. 58), ao falar das novas diretrizes metodológicas, afirma que

Os conteúdos se organizam a partir de eixos norteadores de aprendizagem, a saber: **produção em artes** – desenvolvimento de percurso pessoal; **fruição** – apreciação significativa da arte e **reflexão** sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente à multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas.

Em um segundo momento desse texto pontuamos algumas reflexões a partir do que defende Antônio Nóvoa, o qual aponta para o professor reflexivo nesse exercício de um pensar a escolha dos conteúdos para uma proposta educacional que contemple a especificidade da área na formação do sujeito como um todo. Diante da impossibilidade de definir o que é um bom professor, Antônio Nóvoa, faz o que segundo ele são “apontamentos simples” (2009, p.28), mas que são característicos na atuação docente contemporânea. Em cinco disposições Nóvoa (2009, p. 30 – 31) pontua a importância do: “**conhecimento** (...) para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (ALAIN, 1986, apud NÓVOA, 2009, p. 30). Fala da “**cultura profissional**. Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (p. 30).

A terceira disposição colocada pelo autor remete ao **tacto pedagógico**. Afirma que esse conceito “cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar” (p. 30). Nesse sentido remetemo-nos a ideia de uma proposta de conteúdos que permite essa relação, uma proposta que não se feche no conteúdo, mas que se amplie a partir dele ou com ele. Frisando, ainda, o

**trabalho em equipe** como mais uma das disposições de Nóvoa que se justifica pelos novos modos de profissionalidade docente, o que para o autor “implica em um reforço das dimensões coletivas e colaborativas” (p. 31). Como quinto e última disposição o autor escreve sobre o **compromisso social**, para ele “educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento” (p. 31).

Pensar os conteúdos de artes é pensar em fazer escolhas, entre elas: que sociedade temos e que sociedade queremos. As disposições colocadas por Nóvoa são aqui colocadas como pontos de reflexão: para escolher os conteúdos de artes, temos que conhecer com quem vamos trabalhar, assim como conhecer bem aquilo que escolhemos como conteúdo. A participação no Arte na Escola polo Unesc caminha no sentido de assegurar esse conhecimento. Podemos afirmar que há uma vivência rizomática que paira nas propostas mediadas no Polo. Há ainda uma relação mais ampla entre polos – falo aqui da estrutura do Instituto Arte na Escola – um projeto que dialoga com todo o ensino da arte em rede nacional. Nessa rede vamos nos constituindo sujeitos professores de artes capazes de fazermos opções, de fazermos recortes, fazermos escolhas porque ampliamos cada vez mais nosso repertório, ampliando assim nossas capacidades de escolhas. É nessa perspectiva que o Arte na Escola polo Unesc vem trabalhando, embora ainda tenhamos muito o que fazer, nosso compromisso social é algo problematizado enquanto grupo.

A realidade da escola vem apelando para mudanças constantes em função de uma realidade que se reconstrói. O professor de artes precisa acompanhar as mudanças, muitas vezes estar a frente delas. Pensar a formação do professor negligenciando as necessidades dessas mudanças é negligenciar o papel da arte na educação. As cinco disposições que Nóvoa apresenta são essenciais à definição dos professores nos dias de hoje. Elas servem de pretexto para a elaboração das propostas seguintes sobre a formação de professores do polo. São propostas que, devidamente contextualizadas, podem inspirar novas conquistas. A importância dos encontros de formação do arte na escola, na qual os professores podem, entre outras coisas, comunicar suas experiências comunga com o que pontua o autor, ou seja:

Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação. (NÓVOA, 2009, p, 33)

Como, então, escolher os conteúdos de arte? Para Duncum (2011, p. 20) “dadas as novas circunstâncias em que vivemos, muitos arte-educadores têm defendido que o conteúdo da arte-educação deveria pautar-se pela cultura visual.” Remetendo-se à Wilson (2000, apud, DUNCUM, 2011, p. 21), o autor coloca que “a cultura visual possui uma estrutura rizomática (...) e pode expandir-se infinitamente”. É nessa ideia de rizoma que defendemos a escolha dos conteúdos, somado à sua possibilidade infinita de expandir-se.

As respostas dos professores apresentam-se como algo que responde positivamente ao problema inicial da pesquisa, ou seja: quais as fontes utilizadas pelos professores na seleção de conteúdos de Arte a serem ensinados nos seus espaços escolares e as possíveis relações dessas fontes com as ações de formação do Polo? Considerando tanto os primeiros questionários respondidos, quanto os dois últimos. Escritas desenhadas a partir das propostas do Polo, ou da DVDteca foram surgindo, além da valorização da troca de experiência como algo de rico aprendizado. Uma das professoras responde, sobre o papel do polo na escolha dos conteúdos: “Com certeza, contribuiu muito, além das informações repassadas pela professora (...) a troca com os outros professores, também, é muito produtiva”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais dessa investigação se dá a partir do que a proposta significa enquanto algo que visa direta melhorar o ensino da arte nas escolas. A escolha dos conteúdos se faz ainda algo de muita preocupação por parte dos professores e professoras de arte. As inquietações ficam em torno do que ensinar em cada nível de ensino. Questões mais fortes direcionadas para o que ensinar e menos no como ensinar. O número de questionário respondido nos revela algumas coisas como a distância do professor de artes com questões da pesquisa, enviar

questionários por email não foi a melhor estratégia. Conhecer sobre o que nos propomos a ensinar é fundamental, o professor de artes faz suas escolhas a partir do que conhece e esse conhecimento – considerando os que participam do polo Arte na Escola polo Unesc – está diretamente relacionado ao que vivenciam nos encontros de formação. As respostas enviadas pelos professores aponta para um indicativo positivo no sentido de que o que é trabalhado está ligado ao que é trabalhado no polo, portanto podemos afirmar que a pesquisa responde ao problema em questão. Problematicar questões sobre a formação desse professor que além de saber sobre o que ensina precisa saber o como ensina foi o que nos aproximou das ideias de António Nóvoa. A pesquisa realizada em 2011/2012, foi retomada em 2014 e somou-se às provocações dos textos de Antônio Nóvoa que apontam para a importância do professor reflexivo indicando caminhos que alimentam o pensar mais e melhor sobre a formação desse professor de artes. A relevância dessa pesquisa está nas reflexões que ela nos proporcionou, no sentido de rever questões sobre a escolha dos conteúdos, de repensar propostas conteudistas que eventualmente negligenciam questões que vão para além dessa escolha. Dos professores que responderam o questionário e que fizeram parte do grupo de pesquisa se interessaram em ampliar cada vez mais seus conhecimentos. Tivemos uma professora fazendo especialização com sua monografia a partir da pesquisa e mais duas professoras fazendo disciplina no mestrado em educação na Unesc. Mostra-se relevante esses fatos, uma vez que motivar os professores e professoras de artes para ampliarem o conhecimento em arte e sobre arte é algo necessário no sentido de pensarmos na possibilidade de formarmos multiplicadores de um ensino comprometido com os saberes necessários para o que e como ensinar arte. Consideramos que as provocações de se pensar a escolha de conteúdos iluminou profissionais para o exercício mais prolongado de apropriação conceitual e formação continuada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 2007.

\_\_\_\_\_, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

DUNCUM, Paul. Por que a Arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raymundo e TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. 2 ed. rev. e ampl.- São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009  
SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis, COGEN, 1998.

**PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA: currículo para a diversidade: sentidos e práticas**. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

SILVA, Denise Velho, CAUDURO, Isaura e SILVA, Silemar Maria de Medeiros da Silva. **Os conteúdos de artes e sua procedência**. Anais do IV SIMFOP. Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 2012. Fonte: [http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos\\_IV%20sfp/Silemar\\_Silva.pdf](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_IV%20sfp/Silemar_Silva.pdf)>acesso em set/2014.