

# I SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE BIENAL

Anais do

**CULTURA VISUAL,  
ESCOLA E  
COTIDIANO**

**21, 22 E 23 DE  
NOVEMBRO DE 2012**

Comissão organizadora

Ursula Rosa da Silva  
Mirela Meira  
Sandra Vieira

Comissão científica:

Ursula Rosa da Silva  
Mirela Meira  
Márcia Alves da Silva  
Julia Hummes  
Maristani Polidori Zamperetti



# I Seminário Internacional

Ensino da Arte: Cultura visual, Escola e Cotidiano



O I Seminário Internacional Ensino da Arte: Cultura visual, Escola e Cotidiano propõe-se a discutir as manifestações da Cultura Visual e suas repercussões na escola e no cotidiano, a partir de perspectivas múltiplas e contemporâneas, vinculadas ao ensino da arte e à educação estética, às novas tendências pedagógicas, à formação de professores, bem como o papel das poéticas e da criação nos espaços culturais, da vida e da escola.

Dias: 21, 22 e 23/11/2012

Organização: Centro de Artes da UFPel

Locais: Pelotas

(21 a 23/11 - auditório do

Direito/auditório do Centro de Artes)

Bagé

(23/11 - IFSul/Bagé)

Informações e Inscrições:

<http://paeufpel.blogspot.com>

Promoção

Projeto Arte na Escola, Mestrado em  
Artes Visuais (CEARTE/UFPel)

IFSul/Bagé

Apoio: FAPERGS/ Instituto Arte na  
Escola



ARTES VISUAIS  
MESTRADO  
CENTRO DE ARTES - UFPel



FAPERGS





Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas



Reitor: Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges  
Vice-Reitor: Prof. Dr. Manoel Luiz Brenner de Moraes  
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Gilberto de Lima Garcias  
Pró-Reitora de Graduação: Prof. Dr. Cláudio Manoel da Cunha Duarte  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Prof. Dr. Manoel de Souza Maia  
Pró-Reitor Administrativo: Prof. Luiz Ernani Gonçalves Ávila  
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Eng. Rogério Daltro Knuth  
Pró-Reitor de Recursos Humanos: Admin. Roberta Trierweiler  
Pró-Reitor de Infra-Estrutura: Admin. Renato Brasil Kourrowski  
Pró-Reitora de Assistência Estudantil: Carmen de Fátima de Mattos do Nascimento

#### CONSELHO EDITORIAL

|                                         |                                   |
|-----------------------------------------|-----------------------------------|
| Profa. Dra. Carla Rodrigues             | Prof. Dr. Carlos Eduardo Nogueira |
| Profa. Dra. Cristina Maria Rosa         | Prof. Dr. José Estevan Gaya       |
| Profa. Dra. Flavia Fontana Fernandes    | Prof. Dr. Luiz Alberto Brettas    |
| Profa. Dra. Francisca Ferreira Michelin | Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke |
| Profa. Dra. Luciane Prado Kantorski     | Prof. Dr. Volmar Geraldo Nunes    |
| Profa. Dra. Vera Lucia Bobrowsky        | Prof. Dr. William Silva Barros    |



Editora e Gráfica Universitária  
R Lobo da Costa, 447 - Pelotas, RS - CEP 96010-150  
Fone/fax: (53) 3227 8411  
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Carlos Gilberto Costa da Silva  
Gerência Operacional: João Henrique Bordin

#### Produção editorial do CD-ROM

Márcio de Moraes Vetromila  
Paulo Vitor Silveira dos Santos

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Seminário Internacional Ensino de Arte [recurso eletrônico] (1.: 2012; Pelotas, RS).  
Anais do I Seminário Internacional Ensino de Arte: cultura visual, escola e cotidiano, 21 a 23 de novembro de 2012 / Ursula Rosa da Silva, organizadora. - Pelotas, 2012.  
1 CD-ROM

ISSN:

1. Artes. 2. Cultura visual. 3. Ensino de arte. 4. Visualidade contemporânea. I. Silva, Ursula Rosa da, org. II. Título.

CDD: 707

# SUMÁRIO

Adriana Gracia ..... 19

OLHAR ALÉM DA VISÃO: Desafios do Professor de Arte com Alunos Cegos

Palavra-Chave: Ensino de Arte- Cegueira-Educação Estética.

Adriana Silva da Silva ..... 31

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA SALA DE AULA: AS ORIENTAÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO

Adrise Ferreira de Souza ..... 40

COMPREENDENDO O ESPAÇO ATRAVÉS DO DESENHO

Palavras-chave: PIBID, Arquitetura, Desenho, Perspectiva, Paisagem.

Aline Mendes Lima ..... 50

A ARTE NOS MUROS DAS CIDADES

Ana Beatriz Campos Vaz ..... 56

LIVRO DE ARTISTA E SUAS POSSIBILIDADES NA AFIRMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Palavras-chave: Livro de artista, apropriação, ressignificação.



Ana Lúcia Pereira Ferreira de Quadros ..... 66

#### IMAGENS COLETIVAS

Palavras-chave: paisagem, construção coletiva e tecnologia.

Ana Lucia Ribeiro Azambuja ..... 73

Isabel Bonat Hirsch

#### A MÚSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM SURVEY COM PROFESSORES DE MÚSICA DE ESCOLAS DA REDE PARTICULAR DE ENSINO DE PELOTAS/RS

Palavras - chave: música; escola; educação musical.

Ana Manuela Farias Régis ..... 80

#### TRAMAS ESTÉTICAS EM TEARES: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DE ARTETÊXTIL

Ana Paula Batista Araújo ..... 90

#### RELAÇÕES DO ENSINO DE PERSPECTIVA E ATIVIDADES DE CRIAÇÃO NO CURSO DE ARTES VISUAIS

Palavras-chave: Ensino de arte. Ensino de Perspectiva. Desenho Técnico. Criação artística.

Ana Paula Azevedo Barbosa ..... 100

#### PROCESSO DE CRIAÇÃO E COTIDIANO

Palavras-chave: Poéticas visuais, Jardim, Jardim portátil.

Ana Paula Meura ..... 110

#### AÇÕES EDUCATIVAS: UMA FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO EM ARTE

Palavras-chave: ensino de arte; instituições culturais; formação do professor de arte.

Ana Paula Penkala .....119  
O PARQUE JURÁSSICO E A NOSTALGIA COMO DISPOSITIVO NO AUDIOVISUAL  
CONTEMPORÂNEO: INVESTIGAÇÕES SOBRE A CULTURA VISUAL DO CINEMA DA  
MEMÓRIA  
Palavras-chave: cultura visual; audiovisual; nostalgia; memória;  
pós-modernidade

Andressa Argenta ..... 130  
EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL: INTERVENÇÕES ARTÍSTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR  
Palavras-chave: Educação; Artes Visuais; Arte Urbana.

Auta Inês Medeiros Lucas ..... 139  
RELATOS DE UMA ARTE-EDUCADORA E SEUS REFLEXOS NAS ÁGUA DA AGA  
Palavras Chave: Arte Educação. Movimentos de Arte Educação. AGA. Tribos.

Betina S. Guedes ..... 147  
O PEDAGÓGICO NA BIENAL DO MERCOSUL: USOS E DESLOCAMENTOS  
Palavras-chave: Bienal do Mercosul; pedagógico; enunciado; escola.

Camila de Andrade Rosa ..... 158  
ILUSTRAÇÕES PERSONIFICADAS PARA ENSINAR TÉCNICAS DE AQUARELA  
A JOVENS E CRIANÇAS  
Palavras chave: aquarela, ilustração, ensino, jovens.

Carla Luzia de Abreu ..... 168  
EDUCAÇÃO, IDENTIDADES E CULTURA VISUAL DIGITAL: POSSIBILIDADES E  
ARTICULAÇÕES  
Palavras-chave: educação, políticas de identidade, cultura visual, internet

Carla Borin Moura ..... 180  
CARTOGRAFIAS POÉTICAS DE UMA PAISAGEM SULINA - PELOTAS IMERSA NO FRIO  
Palavras-chave: Paisagem, cartografia, frio.

Carola Freire Saraiva e Rosa Maria Beuno Fischer ..... 190  
CRIANÇAS E CINEMA NA ESCOLA: ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO E A IMAGINAÇÃO  
Palavras-chave: Cinema. Formação Estética. Infância.

Carolina Rochefort; Vivian Herzog, Jailson Valentim dos Santos ..... 200  
A COZINHA DO DESENHO: PARTILHA DE AFETOS, SABERES E FAZERES  
Palavras-chave: extensão universitária; material expressivo; construção do saber.

Caroline Garcez Ávila, Mirela R Meira ..... 210  
A FOTOGRAFIA COMO MATERIALIDADE POÉTICA DO CANTO

Caroline Farias Dias ..... 220  
PRÁTICA ARTÍSTICA E PATRIMONIAL NO INSTITUTO JUVENAL MILLER

Cassius André Prietto Souza ..... 229  
O “MONSTRUOSO-SENSÍVEL” NAS PERSONAGENS EMILY E CORPO-SECO .  
Palavras-chaves: Animação, Personagens, monstruoso, sensível.



Cayenne Ruschel da Silveira ..... 239

ConversAÇÕES: crianças e materiais expressivos - “Borrado é feio.”  
Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Arte Contemporânea. Materiais  
Expressivos. Educação Infantil.

Clarice Rego Magalhães ..... 246

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NOS MUSEUS DE ARTE

Cláudio Tarouco Azevedo ..... 256

OFICINA DOS FLUIDOS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ESTUDANTES  
DE PEDAGOGIA DA FURG

Cláudio Baptista Carle ..... 263

“VOCÊS FAZEM CERÂMICA? NÃO MINHA MÃE É CATÓLICA.”  
ESTUDO DO IMAGINÁRIO GUARANI NA INTERAÇÃO ESCOLAR.

Palavras-chave: Imaginário, Guarani, mito, educação.

Cristina Lessa dos Santos ..... 273

CORPOREIDADE E MENINAS: EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Palavras-chave: Corporeidade. Meninas. Acolhimento institucional.

Daiane Figueiredo Rosenhein ..... 283

A HISTÓRIA DAS COISAS - UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS  
NO ENSINO MÉDIO

Palavras-Chave: Consciência Ambiental - Ensino Médio -  
Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais

Daniela da Cruz Schneider ..... 291  
POR UM SABER DE EXPERIÊNCIA NO TERRITÓRIO DAS VISUALIDADES:  
POTENCIALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES SENSÍVEIS

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte; Experiência;  
Saber de Experiência.

Diana Silveira Almeida ..... 302

ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE PRODUÇÃO E APRENDIZAGEM NO  
Palavras-chave: Arte/Educação. Espaços alternativos. PIBID.

Dionata Lopes ..... 308

A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO TEATRO NAS ESCOLAS NA  
FORMAÇÃO DE ALUNOS DE SÉRIES INICIAIS

Elisete Mallmann ..... 312

MANIPULANDO E EXPERIMENTANDO O UNIVERSO DA ARTE NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL

Palavras-chave: Arte. Educação Infantil. Manipulação. Experimentação.

Elson Santos de Souza ..... 319

OS ELEMENTOS BIDIMENSIONAL E TRIDIMENSIONAL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

Palavras-chave: Perspectiva. Simetria. Assimetria. Arte Contemporânea.

Estela Maris Reinhardt Piedras ..... 330  
EXPLORANDO A GEOMETRIA NAS ARTES PLÁSTICAS: UMA METODOLOGIA  
INTERDISCIPLINAR

Palavras-chave: Ensino de Arte. Ensino de Construções  
Geométricas. Criação artística.

Fabiana Lopes Bazili, Maristani Polidori Zamperetti ..... 340  
O ENSINO DAS ARTES VISUAIS E A CULTURA VISUAL NAS SÉRIES FINAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL

Palavras-Chave: Cultura Visual. Ensino de Artes Visuais. Ensino Fundamental.

Fabício Gerald Lima ..... 350

BONECO DE PAUZINHO: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA CRIANÇAS EM  
SÉRIES INICIAIS.

Palavras-Chave: Histórias Em Quadrinhos. Crianças. Fanzinagem. Desenho

Felipe S Martins ..... 360

PIBID - MÚSICA/UFPEL E A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA  
EM PELOTAS, RS: REFLEXÕES SOBRE O PRIMEIRO DIAGNÓSTICO REALIZADO E  
O COTIDIANO ESCOLAR.

Fernanda Taddei ..... 367

ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO, UMA PROPOSTA PRÁTICA

Palavras Chaves: arte contemporânea - educação - patrimônio cultural

Francine Borges Bordin ..... 377

DESENHOS INFANTIS E CULTURAS DA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA  
PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL

Palavras-chave: Cultura, Sociologia, Infância, Desenhos, Educação.

Francisco Marlon da Silva Gomes ..... 384

MEMÓRIAS DO MARABAIXO E DO BATUQUE: cultura quilombola e  
corporeidade na comunidade do Curiaú em Macapá-AP

Palavras-Chave: quilombolas- cultura -corporeidade

Frantieska Huszar Schneid ..... 395

PROJETO TECICLA: RESIGNIFICANDO O DESIGN DE MODA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Gabriela Rocha Rodrigues, Mariana Jantsch de Souza ..... 405

POR QUE TRABALHAR A TRAGÉDIA GREGA EM SALA DE AULA?

Palavras-chave: Tragédia Grega; Educação; Sujeito histórico; Cidadania.

Gabriella Silva dos Santos ..... 415

SÍNTESE HISTÓRICA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS E A SUA  
UTILIZAÇÃO NO ENSINO DE ARTE

Graziele Soares de Barros; Mauricio Mezzomo Dias ..... 425

TEATRO DO OPRIMIDO PARA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE SUJEITOS

Helena dos Santos Moschoutis ..... 430

APRENDER A ENSINAR: OFICINAS DE ARTE CONTEMPORÂNEA EM UMA  
ESCOLA DA REDE PÚBLICA

Iara Barata Collet ..... 440

IMAGENS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO - PERCEPÇÕES E AÇÕES INFANTIS  
NESSA RELAÇÃO

Palavras-chave: Pedagogia da Visualidade. Múltiplos Alfabetismos.  
Alfabetismo Visual.



Jailson Valentim dos Santos ..... 450

MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO: TECENDO SABER COM PRAZER NA  
10ª SEMANA NACIONAL DE MUSEUS

Palavras-chave: espaço educativo; mediação cultural; formação de público.

Janine Alessandra Perini ..... 460

A LEI 10.639/2003 NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Palavras-chave: Lei 10.639/2003. Inclusão social. Formação continuada.

Ensino. Artes Visuais.

Joelma Santos Castilhos ..... 466

ESTADOS DE INVENÇÃO: O PROFESSOR-PROPOSITOR NA CONSTRUÇÃO DE  
UMA ESCOLA CRIADORA

Josias Pereira ..... 467

A SUPERAÇÃO PELA ARTE: COMO A PRODUÇÃO DE VÍDEO CONTRIBUI PARA  
DIMINUIR O PRECONCEITO EM UMA SALA DE AULA.

Lâmea Brum Gonçalves de Avila ..... 477

MINHA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Palavras chaves: experiência, sensibilidade e expressão.

Larissa Patron Chaves ..... 484

HISTÓRIA, HISTÓRIA DA ARTE E CULTURAL VISUAL: REFLEXÕES SOBRE  
A ICONOGRAFIA DA ANUNCIAÇÃO.

Letícia Britto ..... 489

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE

Lúcia Bergamaschi Costa Weymar ..... 494

EMPREENDENDO DESIGN AUTORAL NA ESCOLA

Palavras-chave: design autoral; metodologia projetual; objetos de autor; ensino da arte

Márcia Alves da Silva ..... 504

MULHERES ARTESÃS: APROXIMANDO ARTESANATO, ARTE E DOCÊNCIA EM OFICINAS DE CRIAÇÃO

Palavras-chave: Artesania; Gênero; Histórias de vida.

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo ..... 512

BRINCAR DE VIVER: ARTE-MANHAS DOS BRINQUEDOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS DA INFÂNCIA

Palavras-chave: brincar -infâncias- processos autobiográficos

Maria Valéria Rodrigues dos Santos ..... 524

ENCONTROS COM O PIXEL INTENSIDADES E POTÊNCIA NAS REDES SOCIAIS

Palavras-chave: Educação, Arte, Subjetivação, Corpo, Imagem, Pixel.

Mariane Blotta Abakerli Baptista ..... 534

APROXIMAÇÕES ENTRE A CULTURA VISUAL, A PERSPECTIVA EDUCATIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO E O ENFOQUE CONSTRUCIONISTA.

Mariane D'Avila Rosenthal ..... 543

PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA CRIANÇAS

Marisete Machado Colbeich ..... 554

A PRODUÇÃO DE VÍDEO COMO FACILITADOR DE NOVOS “OLHARES”

Palavras chave: Mídias, produção de vídeos e Ensino de Artes.

Maristani Polidori Zamperetti ..... 565

EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA FORMAÇÃO DO ARTE/EDUCADOR

Palavras-chave: Arte/Educação. Educação Estética. Formação Docente.

Matheus da Nova Matos ..... 571

AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO CUIDADO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ARTE E CRIAÇÃO COLETIVA NO CASE PELOTAS /RS

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Oficinas de Criação Coletiva. Processos Pedagógicos Socioeducativos. Escritas autobiográficas.

Maureen Silveira Mantovani de Castilho ..... 581

CORPOS DOMADOS: A EXPERIÊNCIA TEATRAL NA TRANS-FIGURAÇÃO DA VIOÊNCIA SOB LIBERDADE ASSISTIDA

Palavras-chave: Oficinas de Criação Coletiva em Teatro. Processos Pedagógicos Socioeducativos. Escritas autobiográficas. Liberdade Assistida.

Natália Rizzi Figueiró ..... 591

A ARTE CONTEMPORÂNEA E A APRECIÇÃO DO “BELO”

Palavras - chaves: estética; percepção artística; ensino escolar.

Pablo Rodrigo Santoni ..... 597

NEOTRIBOS CONTEMPORÂNEAS: VIRTUALIDADE E REALIDADE NO JOGO ON  
LINE WORLD OF WARCRAFT

Patrícia Reuter ..... 607

PROJETO JEAN DUBUFFET

Paula Pereira Pinto ..... 616

LIBERTANDO A EXPRESSÃO E A CRÍTICA SOCIAL EM OFICINAS DE  
CRIAÇÃO EM TOY ART NO CASE DE PELOTAS/RS

Palavras-Chave: Ensino de Arte. Toy Art. CASE. Crítica social.

Paulo Gaiger ..... 623

AS AÇÕES DO PROJETO RONDON:

O DIFÍCIL PERCURSO DA ARTE EM PAISAGENS ÁRIDAS

Paulo Vítor Silveira dos Santos ..... 633

GAME ARTE: UMA PORTA DE ENTRADA NA ESCOLA

Palavras-Chave: Arte Contemporânea. Ensino de Arte. Game Arte

Rafael Duailibi Maldonado ..... 640

EDUCAÇÃO, CULTURA E MUSEU: apontamentos sobre a relação  
entre o campo educativo e o campo artístico

Raíssa Rodrigues Leal ..... 653

FORMAÇÃO DE GRUPO VOCAL: UMA PROPOSTA DO PIBID/MÚSICA -  
UFPEL NOS ANOS INICIAIS DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ASSIS BRASIL -  
IEEAB - PELOTAS - RS

Rita de Cássia Tavares Medeiros ..... 659

ÓPERA NA ESCOLA INFANTIL: uma experiência com a música  
Palavras-Chave: Ópera- educação infantil- pedagogia Freinet

Roberta Rossato, Helena Kanaan ..... 668

MATRIZES NA CIDADE. A FROTAGEM COMO REGISTRO PARA UMA NARRATIVA.

Roger Fraga Coutinho ..... 677

SENSIBILIDADE E RESSIGNIFICAÇÕES A ARTE NO CUIDADO COTIDIANO DE  
USUÁRIOS DE SUSTÂNCIAS PSICOATIVAS  
Palavras-Chave: Arte, sensibilidade, ressignificações, usuários de  
substâncias psicoativas.

Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar Leitzke ..... 687

DATAS COMEMORATIVAS NO ENSINO DE ARTE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA  
ESCOLA MARTINHO LUTERO EM SÃO LOURENÇO DO SUL/RS  
Palavras Chave: Prática Pedagógica. Ensino de Arte. Datas Comemorativas

Solange Gabre ..... 697

A CONTRIBUIÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO PARA O PROFESSOR QUE VISITA O  
MUSEU DE ARTE - PENSANDO NA PEQUENA INFÂNCIA  
Palavras chaves: material educativo - museu de arte - pequena infância

Susane Trarbach Ramos ..... 706

ENSINO DA ARTE E CULTURA VISUAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO  
DA CULTURA E COTIDIANO DOS ALUNOS

Palavras-chave: Ensino da Arte. Cultura visual. Cotidiano.

Tais B.Rutz Tavares ..... 714

O COTIDIANO DO PROFESSOR DE ARTES DA REDE PÚBLICA E REGULAR DE ENSINO  
NA CIDADE DE PELOTAS, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Palavras Chave: Educação Inclusiva. Escola Inclusiva. Ensino de Arte.

Professor da arte .

Traudi Hoffmann ..... 723

A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ARTE/EDUCADORES NO ESTADO DE  
MATO GROSSO: O RELATO DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Palavras Chave: Arte/Educação. Políticas de Formação Continuada.

Formação de Professores.

Vanessa Priscila da Costa ..... 741

“DA LEVEZA DO TRAÇO À CONSTRUÇÃO DA CRÍTICA”

Palavras-chave: Traço; Crítica; Manifestação Caricatural; Nair de Teffé.

Viviane Costa Rodrigues ..... 746

COMPOSIÇÕES DE UM SILÊNCIO: SENSIBILIDADES POSSÍVEIS NO  
ESPAÇO DAS PALAVRAS

Palavras-chave: estética, biblioteca, território, cuidado de si.

Vivien Kelling Cardonetti ..... 755

A IMPREVISIBILIDADE DO EVENTO DO ENDEREÇAMENTO NA PRÁTICA DO  
DOCENTE EM ARTES VISUAIS

Palavras-chave: modo de endereçamento; imprevisibilidade; prática  
docente em artes visuais.



Zenab Esquírio El Hatal Esteves ..... 764

## O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE BAGÉ - O FUTURO VISITA O PASSADO

Palavras-chaves: patrimônio, imagem, educação.

## **Resumo**

Este artigo trás uma discussão a partir dos desafios do professor em trabalhar Arte com alunos que não enxergam, analisando e destacando os principais aspectos que intervêm em seu exercício. Saliento aqui o papel da arte na garantia da diversidade, analisando especialmente a relação do preconceito e discriminação quanto ao desempenho escolar de alunos com essas características problematizando a discriminação que cerca o desempenho escolar desses educandos cegos e se é preciso, de fato enxergar para ter aulas de arte. Ainda destaco a necessidade de rever o preconceito que cerca os cegos no tocante realização de tarefas restritas aos que vêem. A fundamentação teórica neste trabalho se baseia em autores que abordam a importância da Educação Estética e da Educação dos outros sentidos para além da visão. Metodologicamente é de caráter qualitativo do tipo estudo de caso. Em confronto com o aporte teórico, os dados revelam que a falta da visão não impede o bom desenvolvimento dos alunos cegos em sala de aula. Outra constatação é que o ensino de Arte colabora para o desenvolvimento da imaginação criadora, permitindo com que o educando alcance o ápice do mais do que “ver” através dos outros sentidos.

**Palavra-Chave: Ensino de Arte- Cegueira-Educação Estética.**

### **OLHAR ALÉM DA VISÃO: Desafios do Professor de Arte com Alunos Cegos**

Porque foi  
que cegamos Não sei talvez um dia se chegue a conhecer a razão,  
Queres que te diga o que penso, diz,  
Penso que cegamos, penso que estamos cegos,  
Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem  
José Saramago (1995, p. 312).

Esta citação trata de um dos temas deste artigo, que discute os aspectos relacionados ao ato de ver, ato este que não se localiza na visão, mas na imaginação e no desenvolvimento de outros sentidos humanos, e qual o papel da arte neste processo. O campo da arte se relaciona com nossa humanidade, nascendo da necessidade de intervenção simbólica na natureza, de criar cultura em todas as sociedades e para todos os homens que com ela se relacionam de distintas formas. Na educação, trata de desenvolver dimensões sensíveis, éticas, cognitivas, imaginativas e criadoras. Os cegos

incluem-se neste processo. Todavia, a educação para os que muitos ainda chamam de deficiência visual é um desafio contemporâneo para os educadores basear-se na limitação, e não na possibilidade. Isso se revela ainda mais desafiador no ensino das artes, que lida com os parâmetros visuais de forma mais intensa. O que nos leva a crer que os educadores precisariam estar preparados para fomentar essas possibilidades enquanto alternativas pedagógicas que fogem ao “comum”, nem sempre experimentadas em seus cursos de graduação.

Na Educação, de acordo com os PCN (1998, p.47), os objetivos da arte referem-se à criação de um espaço onde os alunos sejam capazes de “expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas”, ou ainda “interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais”,

Refletindo sobre estes objetivos iniciais dos PCN/Arte, surgem perguntas do tipo: como pensar esse universo quando nos referimos às pessoas alcunhadas de “deficientes” que, aparentemente, se vêem “privadas” das condições de se apropriar visualmente das manifestações em Arte? E nas Artes Visuais, onde o foco é “ver”? Para os cegos e portadores de baixa visão existiriam outras formas de abordar o fenômeno Arte que não a partir da visão? É possível ver sem enxergar? Como lidar com essas questões em sala de aula com alunos cegos que constituem uma parcela significativa da população? Se toda a atividade humana é criadora, inserida numa atividade social e estética, e pode ser trabalhada como educação do sensível e Ensino de Arte, não o deveria ser para todos, inclusive para os cegos?

Dirijo-me à discussão aos desafios do professor do professor em trabalhar Arte com alunos cegos, analisando as múltiplas influências em sua prática em sua prática pedagógica, problematizando a discriminação que cerca o desempenho escolar de educandos cegos e se é preciso de fato enxergar para ter aulas de Artes Visuais.

Alguns problemas de pesquisa serviram de ponto de partida, como, por exemplo, como trabalhar Arte com alunos que não enxergam da mesma maneira que os demais, ou que possuem outra forma de ver, distinta do olhar com os olhos? O que precisamos rever em nossa maneira de ver os cegos? Como descobrir maneiras de trabalhar com arte que dêem conta disto? Sua formação abarca tais saberes? O que o professor pensa da inclusão destes alunos na rede regular? Como pode contribuir com o panorama do

ensino da arte para cegos? Que relevância pode ter a arte para estes alunos? É possível a expressão da sensibilidade para além dos olhos?

A investigação aqui empreendida possui caráter qualitativo, pois se desenvolve numa situação natural rica em dados descritivos, obtidos no contato direto com o meio estudado e apresenta relevância, porque pode servir como estímulo a outros docentes para que possam reavaliar seus processos em sala de aula, fazendo novas

Este tema tem sido uma das questões mais discutidas no país, amparada e fomentada pela legislação vigente, que busca alternativas criadoras de implementação. É ainda muito incipiente e escasso o referencial teórico que trata do ensino de Arte para crianças cegas, além de controverso, pois supostamente as Artes “visuais” implicariam em vidência, a partir de “padrões visuais”, representações gráficas codificadas culturalmente.

O ensino da Arte nas escolas brasileiras ainda apresenta um grande descompasso no que diz respeito às questões que envolvem sua produção teórica, principalmente quando se trata de trabalhar a disciplina com alunos que apresentam algum tipo especificidade, seja ela física ou mental.

Isso acontece em parte devido ao despreparo de alguns professores, que não tem condições para manter uma formação que fundamente a educação inclusiva, resultando negativamente na qualidade do seu ensino. Isso se dá devido à falta de políticas públicas de formação para a inclusão, que esta longe de alcançar os níveis de qualidade para a consecução de educação inclusiva, não por falta de condições, mas por falta de vontade política, tanto por parte dos órgãos governamentais como pelas Instituições de Formação, em especial as Universidades. (SANTOS, apud BUENO, 2002, p.56).

Isto nos remete à necessidade de uma *pedagogia da inclusão*, tema atual e discutível, cujo principal objetivo seria o de aumentar as possibilidades dos alunos com algum tipo de particularidade, seja ela física ou mental, de estabelecerem vínculos, convivência afetiva, além de se desenvolverem física, cognitiva, ética e esteticamente, e, porque não, artisticamente. Essa pedagogia contribuiria também para a educação de todos, independentemente de habilidades ou dificuldades, fazendo com que se tornem, através da convivência em sociedade, seres mais sensíveis, inclusive, às questões ligadas às discriminações que habitam seus cotidianos.

Esse processo de inclusão contribuiria também para tornar as pessoas mais críticas, que refletissem sobre as formas estereotipadas produzidas socialmente. Ajudaria assim a entender que cada pessoa possui seus processos individuais de

identificação, sendo, portanto, normal e desejável sermos diferentes dos outros, e mesmo assim podermos conviver em harmonia e com respeito mútuo.

### **Arte, Educação Estética, Arte na escola (e fora dela)**

O campo da Arte na Educação, por sua vez, constitui uma das formas deste desenvolvimento, uma vez que é um processo permanente na vida das pessoas. Integra duas vertentes, a do ensino de Arte e a da Educação Estética. Possibilita, outrossim, através da experiência estética, a qualificação do sensível, a expressão pessoal, a criação coletiva, o desenvolvimento da cognição, a construção de conhecimento, o desenvolvimento da visualidade. Permite ainda explorar os sentidos, como tato, olfato, audição, paladar e a visão, através da pesquisa com materiais diversos, da criação de formas, sons, movimentos; através do estudo da cultura visual/ artística, do patrimônio cultural, da educação ambiental etc. Permite também improvisar, transformar, entrelaçar conhecimentos.

A Arte adentra o terreno criativo da condição humana, onde homem e natureza se interligam num processo de pura troca, diz Ostrower (1977, p. 05), e “o criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato criar e viver se interligam”. E, no viver, os sentidos têm papel fundamental. Duarte Júnior (2001) já alertara para a necessidade de valorização da sensibilidade e da educação dos sentidos, pois estamos submetidos, segundo ele, a um processo de anestesiamento sensível. O professor não escapa a esta regra, e muitas vezes acabam desempenhando o papel daquele que perpetua essa anestesia, pois não cultiva em si mesmo os valores sensíveis. Em nossa sociedade, assentada sobre a divisão do trabalho e o tecnicismo, o racional foi supervalorizado em detrimento do sensível, ao primeiro escravizado.

Meira (2011, p.101) anota que, apesar de o estético estar na ordem do dia, a educação em geral não se preocupa muito com isto, porque as questões ligadas a ele e à imagem são muito recentes. Para esta autora, para a experiência estética, “nada é tão representativo quanto uma imagem, seja ela algo etéreo, fantástico ou algo materializado numa forma natural ou cultural”. Esta imagem, diga-se, não é somente a visual, mas todas as imagens que formamos em nossos sentidos. Estas dizem mais respeito à Educação Estética.

A Educação Estética adquire um caráter mais geral, e não é privilégio da Arte, e invade todos os campos da vida humana, e deveria estar presente nas

diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, uma vez que desperta a atenção, o interesse, a percepção, a criação. Estimula a imaginação e a criatividade, além de despertar vocações que podem se desenvolver em direção às áreas de criação e expressão. Além disso, envolve gosto e o prazer, predispõe ao aprendizado, amplia nossa mente para o conhecimento e para a vida.

Para Ernst Fischer (2002), a arte expressa valores e inquietações de seu tempo, atuando na construção da integralidade do sujeito histórico, promove o desenvolvimento da auto-estima, das faculdades mentais, da capacidade ética e da aquisição de uma postura crítica frente à realidade.

É necessário para isso utilizar-se do ato criador em qualquer forma de conhecimento, pois é apenas este ato que pode favorecer a aprendizagem racional e estética dos alunos, contribuindo para um exercício conjunto.

Ana Mae Barbosa (1975) aborda a necessidade do professor de Arte ter sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, no sentido de que este docente tenha condições de desenvolver ideias a partir das prioridades relacionadas aos seus objetivos e métodos. Para ela, a Arte tem um grande significado nas vidas das pessoas, principalmente para o desenvolvimento da inteligência da criança e não só da capacidade criadora, da inventividade e da capacidade de articular idéias.

O desenvolvimento de uma prática bem ostentada e que possibilite a contestação de conhecimentos e que favoreça a participação crítica do educador e também do educando, pode atuar como alavanca da transformação social, pois a Arte possibilita a ambos, que os mesmo dêem forma aos seus sentimentos, pensamentos e emoções.

O universo na Arte na escola se dirige à descoberta de si, do outro, à convivência. Mas também se desloca aos universos culturais e formais próximos e remotos, seja no bairro, na cidade, na escola, no estado, país e, mais longinquamente, se dirige à história da humanidade no tempo e no espaço, à compreensão humana e de seu simbolismo, à herança cultural dos povos.

É desejável que as aulas de arte sejam capazes de formar a sensibilidade, proporcionar a expressão, estimular os sentidos, incentivar a curiosidade, a descoberta, a problematização da realidade em níveis distintos. Também deve procurar desenvolver a visualidade, que, longe de se dirigir ao olhar puramente, trata da construção social do olhar, ou seja, ensina modos através dos quais devemos nos relacionar com as imagens.

Um dos complicadores da arte na escola para os cegos são as concepções que o professor de arte herda em suas formações. Dois autores, abaixo mencionados, são

exemplo da pregnancy do ensino de arte calcado no ato de ver.

Hernández (2007, p.29) anota que vivemos num mundo “em que tanto o conhecimento quanto muitas formas de entretenimento são visualmente construídas”. Neste mundo, diz, “o que vemos tem muita influencia em nossa capacidade de opinião”, e, além disto, “é mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos” (idem, ibidem). Por isto, é importante construir, fruir, contemplar e analisar as narrativas imagéticas que atravessam nossos cotidianos.

Susana Vieira da Cunha (2007, p.115) afirma que referencias visuais díspares fazem parte de nossos cotidianos, e formam nossos repertórios visuais estéticos, nossas “concepções sobre acontecimentos históricos e modos de vida”, e estes “ensinam a ver sob determinados regimes escópicos”. Os *regimes escópicos* são aquelas “maneiras de ver produzidas pelas interações com os diferentes materiais visuais”. Já a visualidade é formada pelos “diferentes regimes escópicos [que] distinguem a visão”, sendo uma construção cultural do olhar. A relevância de estudar estes elementos advém do fato de que artefatos visuais são produzidos pela mídia, arte ou arquitetura, e estes invadem nossas vidas, sem pedir licença, diz a autora (idem,p.118).

### **Educar o olhar para além da visão**

Na época Moderna, o homem criou dicotomias brutais, não só entre olho e espírito, mas entre mente e corpo, natureza e sociedade etc. Assim, o “olho do espírito” e a percepção sensorial são dissociados, não podendo ser pensados juntos, assinala Coelho (2006, p.15). Nem um nem outro poderiam nos dar certezas e, portanto, conduzir ao entendimento da realidade, devendo ser negados enquanto experimentação do mundo. Para Descartes, os sentidos causavam enganos, tornavam as ideias confusas, razão pela qual só o intelecto é quem deveria legislar.

O ato de ver é um desafio complexo a todos nós, porque como vivemos rodeados por imagens que instiga a nossa percepção, saber observá-las e interpretá-las é quase que um desafio. Para um bom entendimento das questões que envolvem a educação do olhar, é necessário aliar a sensibilidade à criação, fazendo com essas duas vertentes consista num processo que possibilite as conexões afetivas relativizadas ao meio social.

Para Marli Meira (2007, pg.134), pensar visualmente é articular imagem em níveis de abstração, que ultrapassam a imaginação, como as que causam impacto ao nível do sublime. Pensar neste sentido significa instigar nosso olhar e a nossa percepção

e também a nossa imaginação. Segundo ela, a visibilidade não se desenvolve apenas com a experiência do visível, mas com a relação do olhar com elementos que lhe faltam para se tornar uma experiência cognoscitiva.

Esse processo de conhecimento cognoscitivo acontece por meio dos processos de aprendizagem e da aquisição do conhecimento que tem como objetivo a informação do meio em que vive determinada pessoa, e o que está registrado na sua memória. Pode-se dizer também que este é um sistema de captação dos sentidos, onde logo em seguida ocorrerá percepção.

Para João Francisco (1988), pela imaginação, o homem ordena o mundo numa estrutura significativa, já que a linguagem e a imaginação se desenvolvem juntamente. Ele diz que o ato criativo se dá muito mais ao nível do “sentir” do que “simbolizar”. Para ele, ao se criar, ocorre uma movimentação dos nossos sentimentos, que vão sendo confrontados, aproximados, fundidos, para posteriormente serem simbolizados, transformados em formas que se ofereçam a razão, ao pensamento. Tão importante quanto a visão é a imaginação, e arrisco a dizer que até mais importante, pois esta pode manifestar-se através dos outros sentidos.

João Francisco Duarte-Jr (2000 p.136) afirma uma educação que trabalhe esses sentidos e a sensibilidade de várias formas, não somente através da visão, porque todo “o humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido — ao mundo — depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido — àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal”. O sentimento manifesta-se “como o solo de onde brotam as diversas ramificações da existência humana, existência que quer dizer, primordialmente “ser com significação”.

Nossos sentidos são todos eles “órgãos de fazer amor com o mundo”, diz Rubem Alves (2005, pg.44), e continua: “os sentidos! Que prazeres extraordinários eles nos dão!” Todavia, nossos sentidos só nos proporcionam prazer quando educados, e esta educação começa quando nos tornamos capazes de nos transformar em seres sensíveis aos prazeres que até então nos eram considerados *inúteis*. Para educá-los, precisamos de uma educação estética, ou dos sentidos, que pode acontecer em qualquer situação a partir de algo que nos cause alguma emoção. É o processo de sensibilização dos nossos sentidos, e é de responsabilidade da sensibilidade.

João Francisco Duarte Junior (2003) a define como um precioso instrumento para a Educação do Sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então



inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. Sublinha ele que ela simboliza sentimentos, o fazendo de maneira diversa da simbolização lingüística: “simboliza apenas e tão-somente os sentimentos que existem nela própria. Ela não nos remete a significados conceituais, mas a sentidos do mundo dos sentimentos” (DUARTE JR. 1988, pg. 46).

A sensibilidade e o entendimento almejado através da educação estética podem servir como principais fontes de conhecimento no sujeito. A primeira se daria por meio da qual os objetos são dados na intuição. E o segundo por meio do qual os objetos são pensados nos conceitos.

### **O professor e a Arte na escola**

Em arte, a prática alimenta a teoria e a teoria alimenta a prática, razão pela qual é desaconselhável deixar o aluno produzir arte sem orientação, objetivos e fundamentação teórica. E isto passa por nossa formação docente, por nossas experiências de educadores, pelos caminhos que trilhamos os livros que lemos as experiências estéticas que temos.

Para ajudar os alunos na aquisição e facilitação deste processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor esteja atento também, além da prática que utilizará, às suas crenças, ideias, seus processos pedagógicos. Esses envolvem, quando vai para a escola, além das etapas de ensino e aprendizagem na educação, a administração de recursos e materiais dentro da instituição. Eles devem ser desenvolvidos com o objetivo de facilitar o acesso ao conhecimento e à cultura produzidos pela sociedade em seu processo de desenvolvimento ao longo da história.

O ato de construir-se e ser construído pelos outros é a própria educação, entendida de forma ampla, em situações que ocorrem dentro e fora da escola. É por meio de nossas experiências que tomamos contato com as várias maneiras de aprender.

A condição de professor dentro desses processos envolve responsabilidades múltiplas com conhecimentos e procedimentos especiais, éticos e estéticos. O professor necessita saber conviver, ser flexível, curioso, atento, criativo. Que possa buscar sua educação estética como (trans) formação, educação esta que desenvolva “um olhar poético sobre o mundo, olhar que possa descortinar a poesia como um horizonte que se procura alcançar em construções artísticas como o poema, a canção, o quadro, a dança etc. (DUARTE Jr., 2010, p.18). E, para isto, não precisamos dos olhos físicos, mas os da

sensibilidade.

Neste sentido, uma educação em arte não pode se furtar a ensinar a ver através do desenvolvimento dos sentidos, do corpo e das emoções, não só da visão ou do trabalho com imagens visuais.

Para Rubem Alves (2005), a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. Esse processo deve ser iniciado pela educação das sensibilidades, tanto pelo professor quanto pelo aluno, pois sem esta educação, todas as habilidades são tolas e sem sentido. Este autor enfatiza que existem pessoas com olhos perfeitos que não enxergam nada e que é através dos olhos que as crianças tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Isto é corroborado por Duarte Junior (1981, pg.13), quando afirma que, ao falarmos em educação, está sempre implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo, que depende de como ele “vê” este mundo, como o percebe a partir de suas experiências.

A arte apresenta essa possibilidade de trabalhar e explorar os outros sentidos além da visão, que possibilitam trabalhar aspectos que envolvem a construção do pensamento crítico, colabora com a criatividade e sensibilidade do mesmo. É importante entendermos perante essas possíveis impossibilidades que as capacidades e habilidades não estão limitadas, devemos pensar que a organização perceptiva

O importante na educação para cegos, com relação ao ensino da arte seria, segundo ele “tudo que possa auxiliá-los a interagir dignamente com o mundo. Tudo que os aproxime da auto suficiência e os faça sentir capazes de agir, de serem livres e não prisioneiros de suas deficiências”. Ressalta que eles não são diferentes de nós, “os cegos, os surdos, os cadeirantes possuem a mesma dor, a mesma moral, e a mesma capacidade de buscar a felicidade que nós”.

Na escola que se quer inclusiva, ambos têm em mente que respeitar e valorizar essa questão não quer dizer apenas que o professor deveria estar preparado para lidar com um aluno que não enxerga, mas deveria constantemente atualizar-se, buscando subsídios teóricos, artísticos, estéticos etc. Também sabem que cada situação exige uma especificidade de tratamento, levando em consideração que os métodos a serem utilizados são diferenciados, para trabalhar com alunos especiais ou não, cada situação exige um processo único de criação.

Precisamos de escolas que além de valorizara educação inclusiva desses alunos, ajude no fortalecimento da identidade de cada um deles, assim como da sua comunidade

que o cerca. Não é uma tarefa fácil, mas, para isto, a instituição deverá considerar que cada uma apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, constituindo uma diversidade de interesses e ritmos de aprendizagem.

Assim a avaliação e os critérios de como avaliar dependem da sensibilidade do professor e de seus objetivos, porque “a avaliação é feita a partir da evolução do trabalho apresentado pelo aluno, e se conseguiu desenvolver os objetivos propostos, respeitando a individualidade de cada aluno.

O ensino de Arte vem ganhando cada vez mais seu espaço por se tratar de uma área de conhecimento capaz de possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades abrangendo o pensamento e despertando a criatividade e a imaginação do humano.

Para Read (1982) a arte deve ser pensada como um fazer que não se confine às realizações de objetos e nem se fixa numa forma de expressão, mas vai, além disso. Para ele ela abraça dois princípios fundamentais que são a forma e a criatividade. A primeira é uma função da percepção e a segunda da imaginação. A arte revela-se de suma importância em vários campos que envolvem o seu fazer. Colabora para o enriquecimento criativo e cognitivo de todas as pessoas, incluindo aqueles que não como privilegio a função visual. Ela pode agir como uma alavanca para várias impossibilidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações nos levam a realizar algumas reflexões, como pro exemplo a de que a falta de visão não se torna um processo impeditivo na vida do aluno cego. Isso pode ser decorrente deles acreditarem que um sentido pode contribuir com outro, ou de que na ausência de um deles, a pessoa pode, ainda assim, desempenhar bem uma dada tarefa. Parecem indicar que isso depende não da ausência de um sentido, mas das condições dadas, ou da tarefa não exigir o uso específico do sentido ausente.

Vê-se que a resolução ou o bom desempenho relaciona-se às condições de que se dispõe enquanto professor sejam estas éticas, estéticas, artísticas ou teóricas, e não de uma deficiência sensorial que limita o aluno naquele particular. Na ausência da visão, por exemplo, as informações mais completas e confiáveis podem ser obtidas através do desenvolvimento de outros sentidos, de adaptações.

Outra constatação é a da importância da imaginação criadora, ainda pouco trabalhada na educação, que permite ao ser humano, mais do que “ver”, conceber

situações, fatos, idéias sentimentos que se realizam como imagens internas, a partir da articulação da linguagem. Essa capacidade de formar imagens acompanha a evolução da humanidade e o desenvolvimento de cada criança e adolescente. Visualizar situações que não existem abre o acesso a possibilidades que estão além da experiência imediata.

É bom lembrarmos que a ausência da visão como limitação não é uma manifestação física, de caráter, ou crença de poder ou não fazer algo, mas é algo a ser *aprendido*, em termos de que adaptações precisarão ser feitas para viver melhor.

Precisamos ter em conta, ao ensinar arte, que cegos congênitos não pensam em imagens visuais, portanto não podem recordar um conjunto por meio da representação visual e esquemática do objeto, mas de outras formas. Isso também pode ser aplicado ao educador que trabalha com arte educação, que deve deter seu olhar não somente no produto originado pelo aluno, mas pensar no processo do fazer, pois não só para o cego o processo se torna muito mais valioso do que o resultado em si. Assim a educação de arte é uma tarefa que exige muita dedicação, paciência, criatividade entre outras qualidades que vão sendo adquiridas ao longo do ensino.

Outra ruptura da lógica utilitária e de perfeição a que estamos submetidos Oe anotada por Oliveira (2002), quando nos ajuda a pensar que “o fazer artístico não necessita ser voltado para resultados impecáveis”, quando tratamos desse tipo de aluno. Nas artes visuais, mesmo que o cego não desfrute visualmente da arte, ele pode ter alegria no ato artístico de pintar o quadro, ou tocar em algum realizado por outros artistas.

A Arte revelou-se de suma importância não só nesse campo de discussão, mas em quaisquer campos onde, entre outras coisas, colabora para um enriquecimento criativo, sensível e cognitivo de todas as pessoas, não só dos cegos, para que sejam capazes dos atos mais perceptivos e sensíveis de encarar as várias cegueiras a que estamos submetidos, principalmente as da anestesia sensível e artística.

Agir contra a limitação passa por encarar a cegueira como uma singularidade que requer tratamentos diferenciados e específicos para desenvolver culturalmente seus alunos como um todo, por meio de conhecimentos potencializadores da percepção, da criação e da sensibilidade extensivas a todos os sentidos, não só aos da visão.

## **Referências**

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos**. Ed. Verus Ltda. 2005.

- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo, Ed. Perspectiva. 1978.
- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.20.12.1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 28/09/06.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental-Brasília: EC/SEF.1997.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**/ Secretaria de Educação Especial-Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- DUARTE, Jr. João Francisco. **Porque Arte Educação?** 5ª ed. Campinas: Papyrus. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos estéticos da Educação**, São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.
- \_\_\_\_\_. **O sentido dos Sentidos**. 2 ed. Curitiba: Criar, 2003.
- FERRAZ, Maria H.; FUSARI, Maria F. de R. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MEIRA, Marly. *Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano*. PILLAR, A. (org). **A Educação do Olhar no Ensino das Artes**. 6 ed. rev. P. Alegre: Mediação, 2011.
- MEIRA, Marly. **Educação Estética, Arte e Cultura do Cotidiano**. 6 ed. In: PILLAR, Analice (org) *A Educação do Olhar no Ensino das Artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MEIRA, Mirela . **As Possibilidades de uma Instituição Inventada: ordem, Desordem e Criação na Oficina de Criação Coletiva de Bagé** Dissertação (Mestrado em Educação). FAGED/PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre: 2001.
- \_\_\_\_\_. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em Oficinas de Criação Coletiva**. Tese. (Doutorado em Educação). FAGED / PPGEDU / UFRGS. Porto Alegre: 2007.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Por que Criar?** In: *Fazendo Artes MEC/SEC/FUNARTE*, 1983, n 02, pg.8.
- READ, Hebert. **A Educação pela Arte**. Ed.70: Lisboa, 1982.
- SARAMAGO, José. **Ensaio Sobre a Cegueira**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

## **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA SALA DE AULA: AS ORIENTAÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE ARTE PARA O ENSINO MÉDIO**

**ADRIANA SILVA DA SILVA<sup>1</sup>; LÚCIA BERGAMASCHI COSTA WEYMAR<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Universidade Federal de Pelotas – drikassilva@hotmail.com*

<sup>2</sup>*Universidade Federal de Pelotas – luciaweymar@gmail.com*

A contemporaneidade está permeada pelo uso das tecnologias em um crescente número de adeptos, abrangendo todos os níveis de classes sociais. Diversos aparatos eletrônicos invadem a sala de aula. Dentro desta realidade digitalizada, cabe questionar sobre as mudanças que estes meios tecnológicos implicam na sociedade contemporânea. Acreditamos que a sala de aula é o espaço ideal para iniciar tal discussão. Por esta razão, é necessário pensar em como as escolas estão absorvendo e experimentando estas tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Médio já apontam a necessidade de se trabalhar assuntos relacionados à tecnologia bem como as competências que devem ser geradas. Mas, que tipo de tecnologia é esta a que o documento se refere? Como arte e tecnologia se relacionam? Observamos, também, que vários artistas utilizam as tecnologias gráfico-digitais para o desenvolvimento de suas poéticas. Tais produções criam um novo modo de olhar e experimentar a arte. São obras que na maioria das vezes convidam o fruidor a interagir com elas. Dentre a diversidade de modalidades artísticas que envolvem as tecnologias, destacamos a web arte como uma produção capaz de discutir a relação do sujeito com os aparatos tecnológicos, bem como realizar a humanização destes novos suportes artísticos que são a internet e as telas de computador. Com base neste cenário discutimos, neste artigo, a experiência estética em obras de web arte nas escolas de nível Médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio indicam as competências que devem ser atingidas pelos alunos nos conteúdos e atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Entre as diversas competências que devem ser produzidas pela disciplina de arte está sua relação com a tecnologia. Baseado nisto, questionamos o que é tecnologia e como abordá-la nas salas de aula? Qual a relação entre arte e tecnologia, afinal?

Primeiramente vamos esclarecer o que é tecnologia. Na sociedade contemporânea este conceito está permeado pela ideia da computação, da informática, da internet. No entanto, é preciso rever este termo com mais profundidade. Compreendemos como tecnologia tudo aquilo que auxilia o homem na execução de determinada atividade, assim como a escrita, a roda e o fogo foram considerados aparatos tecnológicos no seu

tempo de criação. É importante considerar que tecnologia não está relacionada somente com aparatos eletrônicos e/ou digitais.

Os PCN's são bastante claros quanto ao tipo de tecnologia a ser abordada na sala de aula. Pela contemporaneidade do documento, referem-se às tecnologias do computador – tanto *hardware* quanto *software*. A primeira competência indica a necessidade de realizar produções em arte, em suas linguagens (música, dança, teatro, artes visuais, etc.), a partir da análise, reflexão e compreensão dos processos de produção relativos ao uso de distintos instrumentos relacionados à manifestações socioculturais e históricas. Dentro desta competência, estabelecem-se os seguintes objetivos:

- saber fazer trabalhos artísticos em telas informáticas, vídeos, CD-ROM, home-page, dentre outros, integrando as artes visuais;
- analisar os sistemas de representação visual, audiovisual e as possibilidades estéticas bem como de comunicação presentes em seus trabalhos, de seus colegas e de outras pessoas;
- investigar em suas produções de artes visuais e audiovisuais, inclusive as informatizadas, como se dão as articulações entre os componentes básicos dessas linguagens - linha, forma, cor, valor, luz, textura, volume, espaço, superfície, movimento, tempo, etc. (PCN, p. 51, 2000).

Os PCN's também apontam a necessidade de apreciação de obras de arte nas suas mais distintas manifestações para desenvolver a fruição e a análise estética, além da reflexão dos critérios culturais envolvidos nestas produções. Os objetivos específicos desta competência que referenciam as tecnologias digitais são:

- fruir, estudar e analisar as produções em artes visuais, tanto na produção artística em geral quanto naquelas ligadas ao campo da comunicação visual como o de designer, ou ainda naqueles produzidos pelas novas mídias e artes visuais e audiovisuais - vídeo, televisão, multimídia, CD-ROM, home-page, etc. - conscientizando-se dos meios visuais e audiovisuais de representação, comunicação e informação;
- investigar as articulações dos elementos e componentes básicos das linguagens visual e audiovisual presentes nas produções artísticas em geral e nas do campo da comunicação visual, das novas mídias e artes audiovisuais (PCN, p. 53, 2000).

Destacamos que alguns objetivos que referem-se mais especificamente aos conhecimentos gerais de arte foram omitidos devido a necessidade de enfatizar a presença da tecnologia nos mesmos. Em outras palavras, a intenção é destacar as competências que denotam a necessidade de abordar arte e tecnologia para discutir a situação do ensino de arte nas escolas.

Observamos que, através da arte, é possível registrar as transformações pelas quais a sociedade passa. O mesmo serve para a contemporaneidade. A proliferação de imagens

nos canais de comunicação, a substituição de texto por ícones, entre outros, denotam a capacidade comunicativa das imagens. A associação a textos, sons e movimento apontam novos desafios aos educadores de arte na ressignificação de seus conceitos (OTT, 2001).

Lanier (1997) declara que o ensino da arte deve se comprometer com o desenvolvimento da responsabilidade social discutindo o modo como o mundo social, econômico e político atuam; apesar do autor acreditar na inutilidade de tal esforço. Lanier (1997) indica que é preciso desenvolver um conceito central bem estruturado que se relacione a referenciais artísticos. Ao professor caberia possibilitar o avanço nos domínios dos conceitos estético-visuais.

Smith (2001) afirma que a arte deve ser abordada como um assunto particular nas salas de aula; que tenha finalidade, conceito e que desenvolva habilidades específicas, sendo necessário que tenha seu próprio tempo e espaço nos currículos. Deve-se compreendê-la como fundamental para a experiência humana, pois a arte desenvolve nos estudantes a capacidade de entender as linguagens – visuais, verbais e sonoras – que permeiam as relações humanas.

Assim como Lanier (1999), Smith (2001) aponta que o ensino em arte deve se comprometer com a experiência estética tendo em vista que a arte pode intensificar e ampliar o conhecimento e a experiência humana, considerando que através dela aprendemos e somos afetados (OTT, 2001).

No que diz respeito à arte, temos na figura do artista o personagem que sempre está experimentando novas práticas, novos métodos de produção, novas poéticas, inaugurando e reinventando a experimentação estética. Hoje, os artistas buscam explorar as possibilidades que os computadores geram no desenvolvimento de novos conceitos estéticos e poéticos.

São estes artistas que auxiliam na humanização destas tecnologias, consideradas frias por se limitarem, até então, a inserir e extrair dados. Utilizar o computador para gerar experiências sensíveis e que possibilitem questionar a função destes equipamentos é importante para a sociedade contemporânea imersa em uma nova visualidade.

A experiência estética é uma questão largamente discutida e que possibilita uma quantidade muito ampla de conceitos e opiniões. Entendemos que a função da



experiência estética na contemporaneidade serve como via que permite a organização e a construção de significados necessários para a compreensão da realidade. Além disto, o espaço expositivo da obra compõe elementos indispensáveis para a formação da cultura do sujeito (MIR, 2009).

As experiências vividas pelos estudantes influenciam a experiência estética. Esta, por sua vez, é formada por funções perceptivas, cognitivas e emocionais. Desta forma, a arte atua como elemento de atualização existencial constituindo, assim, a individualidade do sujeito no processo de apreciação da obra de arte. A escola deve auxiliar na construção de significados a partir do contexto social permitindo que cada aluno constitua a sua identidade cultural, uma vez que o ensino faz parte da cultura e possibilita que a identidade cultural seja construída (MIR, 2009).

O raciocínio desenvolvido pela contemporaneidade está relacionado à autoconstrução, à transversalidade e à significação do contexto. Desta forma, razão e emoção unem-se e delegam à arte a função de constituir novas configurações cognitivas a partir da integração entre sentimento e intelecto, possibilitando a construção de novos sentidos aos conceitos estéticos. Discutir o ensino em arte é importante para auxiliar na busca por alternativas que renovem o currículo visando estimular a criação e a inovação (MIR, 2009).

A arte contemporânea traz em seu discurso a autorreflexão que se contrapõe à superficialidade da vida cotidiana e da sociedade consumista. Hoje, o sujeito busca ter mais qualidade de vida, qualidade que está associada a artigos de consumo, ao depositar ideais de felicidade na aquisição de um novo produto. Neste afã por novidades, as tecnologias da comunicação e dos computadores estão no topo da pirâmide (MIR, 2009).

Estes equipamentos geram a sensação de estarmos sempre conectados, sempre informados, sempre presentes. As mídias de informação geram um volume absurdo de conteúdo que muitas vezes pouco, ou nada, informam ou agregam. Cria-se, assim, uma nova modalidade de cultura de massa, muito mais globalizada do que a massificação proposta por outras mídias. Esta massificação exclui dela aqueles que não estão inseridos nestes ambientes aniquilando, assim, referenciais importantes para a expansão da cultura visual (MIR, 2009).

A arte contemporânea aponta a construção de espaços possíveis baseada na contribuição pessoal, cujas obras de arte solicitam uma postura ativa do apreciador. Inserido na mesma sociedade e sendo afetado pelos mesmos produtos, o artista recebe e interpreta os dados de modo diferenciado construindo, assim, novos espaços. Para tanto, as aulas de arte devem estar orientadas de acordo com os conteúdos a serem trabalhados, mas não se pode esquecer que a contemporaneidade requer uma nova visão do espaço da sala de aula, além de uma nova abordagem de conteúdo e da revisão das metodologias de ensino buscando uma experiência estética significativa. É preciso extravasar os limites das salas de aula (MIR, 2009).

Retomando os conceitos de Lanier (1997), o eixo central por ele citado refere-se à ampliação e à qualificação da experiência estética. Para tanto, o autor aponta quatro hipóteses para a construção de um currículo eficiente. A primeira questão a se considerar é que a experiência estética, em geral, é embutida nos estudantes antes da escola. Potencializa-se, assim, conceitos que já fazem parte do repertório visual dos alunos. Outra questão é que a experiência estética deve ser proporcionada por outras linguagens artísticas. O autor indica que o ato de produção de arte não é necessariamente o modo mais eficiente para qualificar a experiência estética. E, por fim, aponta que somente o sujeito que conhece a natureza da experiência estética consegue ampliar tal experimentação.

Estes quatro pontos de reflexão propostos por Lanier (1997) demonstram que, para que seja possível desenvolver uma experiência estética nos estudantes, é preciso passar por etapas que preparam o educando para tal vivência. Para tanto, acreditamos que reconhecer as potencialidades dos alunos enquanto repertório estético é de suma importância para iniciar a contextualização histórica com relação ao conteúdo abordado.

Tendo em vista a necessidade da abordagem de conteúdos relacionando arte e tecnologia, esta contextualização histórica refere-se mais à compreensão da realidade da sociedade contemporânea além de um olhar crítico referente a seu cotidiano e a geração de conceitos e ideais. É preciso olhar para os aparatos tecnológicos buscando identificar as contribuições positivas e/ou negativas que geram para o coletivo.

Destacar que a tecnologia não está relacionada somente a equipamentos eletrônicos e digitais servirá como aporte para ampliação destes conceitos. Após a constatação,

construção e reconstrução destes conceitos, a aproximação de produções artísticas que envolvam as tecnologias discutidas em sala de aula deve ser efetivada.

Baseado na contemporaneidade, na qual muitos modos de relacionamento estão sendo gerados pela internet e pela exploração da computação gráfica, acreditamos que a *web* arte é o meio de exploração do sensível e da experiência estética. Essas obras aproximam a realidade dos estudantes de produções contemporâneas que são constituídas pela linguagem que hoje organiza a sociedade, ou seja, do hipertexto.

Além disto, a *web* arte explora um ambiente familiar aos estudantes e possibilita novos modos de experimentar e perceber este espaço. A mobilidade do ciberespaço; a possibilidade de interação, de escolha de caminhos a percorrer dentro das obras e a possibilidade de acesso e de apreciação em qualquer ambiente são elementos que devem ser explorados como instigadores nas obras de *web* arte. Estas obras são instigantes e sua experimentação baseia-se nas experiências que os alunos trazem de suas práticas cotidianas. Sua aplicação torna possível a criação de currículos e estratégias de ensino mais significativos no campo das artes.

Lanier (1997) aponta que, se considerarmos que o norte do ensino em arte deve ser a ampliação da experiência estética, a produção artística pode ser ignorada. No entanto, compreendemos que a produção em arte baseada na experiência estética servirá como elemento catalisador dos conceitos construídos a partir da contextualização histórica e da experiência com obras de arte. A produção em arte refletirá os conhecimentos construídos e ampliados baseados nas etapas citadas.

Acreditamos que é nesta etapa que o quarto pressuposto de Lanier (1997) se constitui. Aqui, o aluno poderá discutir os conceitos que construiu através do conteúdo abordado e da experimentação estética e o reflexo destas nas suas produções, o que fecha o ciclo deste conteúdo. Observamos que é necessário, sempre que possível, aproximar estudantes dos artistas ou de seus textos para relacionar os conceitos construídos na experimentação com os conceitos forjados pelo artista.

Com relação à educação em arte, Smith (2001) salienta a necessidade de se desenvolver o conceito de excelência no ensino de arte por compreender a potencialidade deste conhecimento no âmbito estético dos alunos. Afirmar que um ambiente que propicie sentir a arte e compreender seu contexto histórico associado ao fazer artístico reflexivo

contempla esta necessidade de excelência desde que seja construído de forma sequencial. Ou seja, a construção da experiência deve se dar desde os primeiros anos da educação nas escolas até o final do segundo grau, potencializando, assim, a construção sistemática da sensibilidade estética a partir da experiência que as obras de arte possibilitam. Para esse autor, essa sequencialidade trará autonomia aos estudantes em experimentações futuras.

Essa abordagem sequencial dos conteúdos deveria formar alunos aptos a compreender e relacionar questões concernentes às artes de vanguarda e contemporânea para que, ao chegar no Ensino Médio, seja possível aprofundar questões referentes às produções contemporâneas. Este conhecimento prévio fornecerá a base para a construção de novos conceitos. Um currículo construído desta forma dará à arte a possibilidade de se aproximar de um grupo maior, deixando de ser um elemento nas mãos de uma minoria (SMITH, 2001).

Construir o conhecimento em arte possibilita ao estudante transcender o que é comum e para que esta construção de conhecimento seja efetiva, a necessidade de professores preparados para orientar os alunos nas suas experimentações é fundamental. É por meio dos conhecimentos históricos, filosóficos e críticos que os professores conseguirão contribuir para a formação dos educandos. É necessário questionar a formação destes educadores visando essa metodologia de construção do conhecimento em arte, no entanto uma discussão mais profunda sobre este tema não será desenvolvida neste momento (SMITH, 2001).

A vantagem da exploração de obras de *web* arte está no fato da experimentação estética se dar efetivamente na obra e não em uma reprodução da sua visualidade. Nestas obras, é possível desenvolver a percepção visual, os detalhes e qualidades sutis, o modo como os elementos se organizam na tela.

Na relação entre arte e tecnologia, temos os *sites* de divulgação de arte, artistas, museus e exposições. E os modos como eles exploram as tecnologias gráfico-digitais se dá de diversas formas. Em alguns momentos são utilizadas para reproduzir obras ou para simular a experiência de visitação à museus e exposições. Também surgiram novas possibilidades de modos de reprodução de obras de arte (OTT, 2001). Podemos citar o Google ArtProject como referência, que aproximam os alunos dos objetos da arte oferecendo imagens de obras de arte com alta qualidade de imagem.

No Google ArtProject a qualidade de visualização da obra permite ao fruidor a possibilidade de perceber a pincelada, aproximar e afastar detalhes que na obra física podem ser difíceis de perceber. Neste caso, a experiência estética é ampliada pelas ferramentas de aproximação da imagem. A representação das cores se dá de forma mais viva, abandonando os *slides* apagados. Obviamente, por ser uma outra mídia que depende diretamente da qualidade do computador de quem a visualiza, a experiência que esta navegação permite é mais interessante pelas possibilidades de interação com a obra. Ainda assim, apesar da potencialidade da ferramenta, a relação entre arte e tecnologia que buscamos é outra. Não buscamos utilizar estes mecanismos como mero reprodutores de dados, mas, sim, como espaço para a constituição de uma nova visualidade estética.

Ott (2001) afirma que a apreciação de obras de arte originais desafiam os alunos a observar e projetar conhecimentos que potencializam o exercício criativo. Apreciar obras de arte desenvolve aptidões para aprender a ver, a observar e a pensar e investigar de modo crítico e possibilita o autoconhecimento, tornando-se mais sensíveis às questões da arte a partir da experiência estética.

A integração dos conhecimentos estimula a produção dos alunos. Baseado no conhecimento adquirido nas etapas de contextualização histórica e experimentação da obra de arte, o aluno projeta as suas produções de forma crítica e consciente, construindo novos significados. É somente através da reflexão crítica e da experimentação estética que a produção destes conceitos são possíveis.

Ott (2001) aponta um sistema para o desenvolvimento da crítica em museus que pode ser aplicado na apreciação de obras de *web* arte. O sistema *ImageWatching* aborda as seguintes etapas: 1) descrevendo; 2) analisando; 3) interpretando; 4) fundamentando; 5) revelando. Em descrevendo os alunos apenas devem observar a obra e listam aquilo que nela é perceptível. Já em analisando os alunos passam a refletir sobre a composição da obra. Na sequência, interpretando possibilita responder às questões geradas e fundamentando visa dar conta dos conceitos históricos que compõem o conhecimento destes alunos. Em revelando os estudantes projetam os conceitos gerados nas etapas anteriores através da produção.

Ao longo deste texto demonstramos as considerações acerca da arte e da tecnologia propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais observando a relevância desta

abordagem nas escolas de Ensino Médio do Brasil. Baseados no cenário o qual a sociedade contemporânea está inserida e na comunicação ubíqua possibilitada dentro da trama hipertextual do computador e da internet, destacamos a *web arte* como uma prática artística a ser abordada nas escolas a fim de atender a discussão proposta pelos PCN's. O passo a seguir seria discutir como abordar metodologicamente este tema. Sinalizamos, neste momento, apenas o sistema apontado por Ott (2001), porém acreditamos na necessidade de uma abordagem mais profunda tendo em vista a peculiaridade das obras e do ambiente a ser explorado em *web arte*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**, IN: BARBOSA, A. M. Arte-educação: leituras no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997

MIR, Carmen L. B. **Educação como mediação em centros de arte contemporânea**. IN: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

OTT, Robert W. **Ensinando crítica nos museus**. IN: BARBOSA, A. M. Arte-educação: leituras no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SMITH, Ralph. **Excelência no ensino da arte**. IN: BARBOSA, A. M. Arte-educação: leituras no subsolo. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## COMPREENDENDO O ESPAÇO ATRAVÉS DO DESENHO

Autora:

Adrise Ferreira de Souza

Co-autoras:

Carla Beatriz Xavier Tavares

Elizabeth Conceição Oliveira

Érika Rodrigues de Oliveira

Gegliane Capa Verde Corrêa

### Resumo

Este trabalho apresenta as oficinas de perspectiva e de desenho de observação, ministradas em duas turmas de 6º ano, na Escola CAIC<sup>1</sup>, desenvolvidas no âmbito do PIBID<sup>2</sup>, pelo subprojeto<sup>3</sup> do curso de Artes Visuais. As aulas foram divididas em três etapas, onde foram apresentados os conceitos de perspectiva, utilizando a paisagem como base. Os alunos coloriram um desenho de paisagem campestre, expressando seus entendimentos, aplicando planos e mesclando cores. A paisagem foi definida como meio de exemplificação, observação e explanação. Na segunda etapa, realizou-se o desenho de observação no pátio da escola. Os alunos foram divididos em grupos e escolheram um local para realizar a atividade, seguindo os princípios da perspectiva. Ao final, realizou-se uma saída de campo ao centro da cidade, onde os discentes desenharam o Mercado Público, Alfândega e Biblioteca Rio-Grandense. Diante dos relatos, vale ressaltar a importância desse processo para o aprimoramento dos trabalhos dos alunos, já que, antes, ilustravam todos os elementos sem perspectiva, e também para a ampliação da percepção dos mesmos, no tocante às questões específicas do desenho e à contextualização histórica dos prédios.

**Palavras-chave:** PIBID, Arquitetura, Desenho, Perspectiva, Paisagem.

---

<sup>1</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande. Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC. Av. Itália, Km 8 – Campus Carreiros – Rio Grande. Escola localizada no entorno da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), e também mantida por esta mesma instituição.

<sup>2</sup> Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

<sup>3</sup> Subprojeto intitulado: *O ensino das artes visuais na sociedade da informação e do conhecimento*.

O presente trabalho visa apresentar uma das atividades desenvolvidas no ano de 2012, no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC – em duas turmas<sup>4</sup> regulares de 6º ano, através do subprojeto<sup>5</sup> *O ensino de artes visuais na sociedade da informação e do conhecimento*, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID<sup>6</sup>, no interior do Programa de Incentivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

O subprojeto tem como eixo central a arquitetura da cidade do Rio Grande, aliado às várias práticas artísticas e da História da Arte, gerando o contato dos alunos com objetos da cultura material e iconográfica da sua cidade. Nos licenciandos-bolsistas, visa promover o pensamento crítico e investigativo, característico do processo de pesquisa científica e tecnológica, através das práticas em sala de aula e/ou em grupo.

As atividades executadas em duas turmas do 6º ano, na disciplina de Artes, tiveram como tema a perspectiva aérea e o desenho de observação. Este foi decidido à medida que se percebeu em aulas de observação - onde os bolsistas puderam conhecer e analisar as turmas antes de desenvolver as atividades contíguas ao PIBID - a necessidade de apresentar seus conceitos, já que, nos trabalhos dos alunos, não era notado o uso de tais recursos basilares. As aulas foram ministradas pelas bolsistas, em conjunto com a professora supervisora, em três etapas, o que totalizou três aulas, com duração de 1 hora e 50 minutos cada aula.

Na primeira aula<sup>7</sup>, inicialmente, foi apresentada aos discentes uma breve conceituação da perspectiva e da importância do uso de planos e da amálgama de cores, como é exemplificado na Figura 1. Em seguida, foram mostrados exemplos de desenhos e pinturas que continham vários planos. A perspectiva foi o meio utilizado para a representação gráfica do entorno visual, pois este recurso possibilita a elaboração de desenhos, com a intenção de reproduzir um espaço com características tridimensionais. Para que os objetos tenham o efeito visual de volume, é necessário utilizar linhas convergentes e ponto de fuga, como mostra a Figura 2.

---

<sup>4</sup> As atividades foram desenvolvidas com aproximadamente 24 alunos por turma.

<sup>5</sup> Coordenado pela Professora DRA Vivian da Silva Paulitsch.

<sup>6</sup> Prevê a concessão de bolsas de iniciação à docência aos acadêmicos de cursos de licenciatura, sob a orientação de supervisores e coordenadores responsáveis por cada área de estudo.

<sup>7</sup> Esta aula foi realizada pelos bolsistas: Adrise Ferreira de Souza, Elizabeth Conceição Oliveira, Érika Rodrigues Oliveira, Evandro José dos Santos, Gegliane Capa Verde Corrêa, Patrícia das Neves Pinto, e com a presença da Supervisora Profa Carla Beatriz Xavier Tavares.

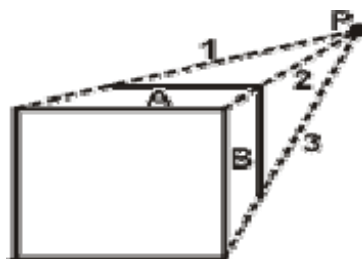


Figura 1: Explicação teórica dos conteúdos.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

Figura 2: Cubo formado por um ponto de fuga (P) e linhas convergentes (1, 2 e 3) obtendo dois lado (A e B) atribuindo à imagem o efeito visual de volume.



Fonte: <http://portiforiodeartes.blogspot.com.br/2010/06/1-compreensao-da-perspectiva.html>

Adotamos como conceito principal a perspectiva aérea, porém, também oferecemos, aos alunos, a perspectiva linear, seus usos e funções. A imagem de paisagem foi o subsídio necessário à observação e ao estudo das duas vertentes. Foram selecionadas algumas imagens que apresentavam perspectiva aérea e linear como exercício visual, a fim de que os alunos observassem a mudança das cores com o distanciamento dos planos.

Os setores compreendidos entre o ponto mais próximo onde nos situamos e a linha do horizonte denominam-se planos intermediários e, segundo o seu afastamento, assim se designam numericamente, primeiro, segundo, terceiro, até a linha do horizonte que fecha a série sucessiva dos planos. (MEDEIROS, 1980, p. 20)

Observando atentamente as imagens, pedimos para que a turma encontrasse um “ponto final” na paisagem, onde o nosso olho segue atentamente; então, trabalhamos alguns conceitos, entre os quais:

Linha do horizonte (H) Reta horizontal que marca a altura dos olhos do observador. Quando queremos desenhar um objeto visto de cima ou de baixo, variamos a altura dessa linha [...] Pontos de fuga (F) localizados na linha do horizonte, para eles convergem todas as linhas horizontais paralelas entre si no modelo. (1985, p. 229)

Nessa primeira fase, os alunos já notaram a importância do uso das cores quentes e frias para representar, por exemplo, o perto e o longe, respectivamente, nas paisagens. As tonalidades das cores podem ser percebidas igualmente conforme a seguinte compreensão:

A observação atenta da natureza permite notar também gradações de luz. A partir destas observações iniciais podemos afirmar que “perspectiva” é a representação gráfica sobre uma superfície plana da forma aparente dos corpos, vistos de um determinado ponto. (PROVENZA, 1980, p. 4)

Após a explanação da teoria, que fez interagir as dúvidas e as colocações dos alunos com os exemplos e os conceitos abordados, foi proposta a atividade prática, na qual, diante de uma ilustração<sup>8</sup> de paisagem campestre, os alunos deveriam expressar o que haviam entendido. O resultado da referida atividade foi positivo, pois se constatou que todos exprimiram de maneira correta o uso da planificação, o processo de produção pode ser visto nas Figuras 3 e 4.

Figura 3: Prática de coloração da ilustração de paisagem campestre.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

---

<sup>8</sup> Ilustração feita pelo bolsista Evandro José dos Santos.

Figura 4: Prática de coloração da ilustração de paisagem campestre.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

Na segunda aula<sup>9</sup>, os entornos da escola foram utilizados para que os alunos pudessem ter contato visual direto com a paisagem, como é verificável nas Figuras 5 e 6. Nesse momento, a produção de cada estudante foi realizada através da compreensão do espaço visual e não exclusivamente da compreensão teórica acerca da perspectiva.

Figura 5: Desenho de observação no pátio da escola.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

---

<sup>9</sup> Esta aula foi realizada pelos bolsistas: Adrise Ferreira de Souza, Elizabeth Conceição Oliveira, Érika Rodrigues Oliveira, Evandro José dos Santos, Gegliane Capa Verde Corrêa, Patrícia das Neves Pinto, e com a presença da Supervisora Profa Carla Beatriz Xavier Tavares.

Figura 6: Desenho de observação no pátio da escola.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

Dessa forma, é possível afirmar que a representação ocorrida no processo em questão se aliasse ao que descreve Gomes:

As iconografias ou ‘desenhos de imagens’ são, certamente, a forma mais primitiva de representação gráfica para expressar as ideias do pensamento humano. A característica principal desse tipo de grafismo se encontra na representação de imagens que imitam ou se assemelham aos elementos encontrados no ambiente natural, aquele criado pela Natureza; ou em espaços artificiais, aqueles criados pelos humanos. (GOMES, 1998, p. 33)

A escolha do local na escola, para a realização do desenho de observação, ficou a critério dos estudantes, que foram divididos em grupos, cada um auxiliado por uma bolsista, como é possível considerar na Figura 7.

Figura 7: Desenho de observação no pátio da escola com a presença de uma bolsista.



Fonte: Adrise Ferreira, 2012.

Ficou claro que os discentes escolheram os lugares para desenhar de acordo com seu tipo de vida e cultura, pois a paisagem, para quem a vê, é um conjunto de experiências múltiplas, complexas e, por vezes, contraditórias; e é nesse espaço que as relações se constroem a partir de circunstâncias, informações e posições do sujeito que configura o olhar. O que pode ser confirmado na seguinte citação de Oliveira:

A imagem é uma condição vinculada ao modo como uma acepção, ideia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação na qual vivenciamos. (OLIVEIRA, 2007, p. 27)

Na terceira e última aula<sup>10</sup>, foi proporcionada aos alunos uma saída de campo ao centro histórico de Rio Grande. Local onde novamente foi sugerida a atividade de desenho de observação, porém com o foco na arquitetura da cidade, mais precisamente a arquitetura dos seguintes prédios: Alfândega<sup>11</sup>, Biblioteca Rio-Grandense<sup>12</sup> e Mercado Público<sup>13</sup>, averiguam-se os resultados imagéticos desta atividade nas Figuras 8, 9 e 10. A atividade aprimorou o sentido crítico dos alunos em relação ao tema em questão, pois os mesmos associavam datas e histórias dos prédios às cores e às especificações arquitetônicas que os mesmos possuíam.

Figura 8: Desenho de observação realizado por um aluno da turma D (Biblioteca Rio-Grandense).



Fonte: Arquivos digitais do grupo, 2012.

<sup>10</sup> Esta aula foi realizada pelos bolsistas Adrise Ferreira de Souza, Elizabeth Conceição Oliveira, Érika Rodrigues Oliveira, Gegliane Capa Verde Corrêa, Patrícia das Neves Pinto, e a presença da Coordenadora Profa DRA Vivian da Silva Paulistch.

<sup>11</sup> Alfândega do Município de Rio Grande em estilo neoclássico é tombado pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional –, foi construído em três etapas, concluídas, respectivamente, em 1804, 1846 e 1879.

<sup>12</sup> Biblioteca Riograndense em estilo neoclássico desde 1950 quando teve as últimas alterações.

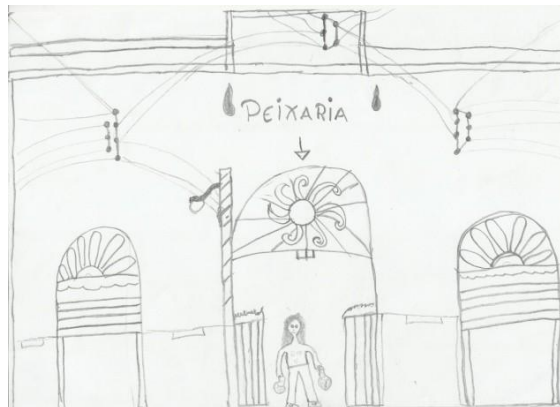
<sup>13</sup> Mercado Público Municipal, situado na Rua General Osório s/nº, protegido e classificado como Edificação de Interesse Sócio-Cultural, pela Lei Municipal 4556-90.

Figura 9: Desenho de observação realizado por um aluno da turma D (Alfândega).



Fonte: Arquivos digitais do grupo, 2012.

Figura 10: Desenho de observação realizado por um aluno da turma D (Mercado Público).



Fonte: Arquivos digitais do grupo, 2012.

É possível constatar que as atividades desenvolvidas foram muito significativas para os discentes, pois, a partir do conhecimento e reconhecimento da técnica de perspectiva, notamos a melhora em seus trabalhos e a diminuição da resistência para o ato de desenhar. Verificamos também que os discentes compreenderam melhor a noção de espaço do ambiente a que eles pertencem, desenvolvendo um novo olhar sobre a paisagem. O crescimento artístico foi muito significativo com o auxílio da prática do desenho, pois conforme Ana Mae Barbosa:

Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras. (...) da mesma forma que não se ensina desenho simplesmente aplicando a teoria, é necessário a prática. (BARBOSA, 2002, p. 27)

Entre conversas nas aulas citadas neste trabalho, foi possível notar que os alunos, aos poucos, perceberam o pertencimento aos espaços utilizados para as aulas da prática de

desenho de observação, conferindo maior evidência ao centro histórico de Rio Grande. Este fato aproxima o processo da pesquisa com as relações entre patrimônio individual e coletivo, pois para Funari (2006, p. 09), o “patrimônio individual depende de nós, que decidimos o que nos interessa. Já o coletivo é sempre algo mais distante, pois é definido e determinado por outras pessoas, mesmo quando essa coletividade nos é próxima”.

Ao trabalhar com o uso dos prédios patrimoniais enquanto objeto de estudo visual, foi ratificado que a aprendizagem pode se dar gradualmente, já que, nesse momento, a história e os registros de cada um não foram apresentados aos alunos, o que se vincula ao pensamento de André Soares:

O objetivo é a valorização da memória e da identidade regional, através de um processo de identificação, reconhecimento e valorização do patrimônio local. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a educação para o patrimônio é um instrumento de conscientização para a preservação da História local e regional, na medida em que resgata e valoriza as ações cotidianas como portadoras de importância sociocultural. (SOARES, 2007, p.182)

O patrimônio histórico foi reconhecido pelos discentes como um espaço em constante modificação, ao passo que eles estabeleciam contato com os prédios desenhados. De acordo com essa confirmação é possível vincular esse fator ao que Horta nos sugere:

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA, 1999, p. 06)

Portanto, ao iniciar a aproximação com os bens culturais, mais precisamente com os prédios patrimoniais da cidade do Rio Grande, foi possível prosseguir gradativamente com as questões relativas ao pertencimento e à educação patrimonial, desenvolvidas em outras aulas. Como consequência, o uso da prática artística foi o meio de mediar esse contato agradável dos alunos com questões e espaços tão distantes de suas realidades, agregando valor ao processo iniciado pelo grupo PIBID/Artes.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, José Luiz Bragança de. **Alfândega da cidade de Rio Grande (do sul):** contribuição à história de sua criação, instalação e administração, dados biográficos dos juízes e dos inspetores que nela serviam. Ed. Comemorativa aos 200 anos da Alfândega da Cidade do Rio Grande. 2ª ed. Rio Grande: [s. n.], 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2002.

**Desenho e pintura.** São Paulo: Abril Cultural, 1985. 4 v.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhando:** um panorama dos sistemas gráficos. Santa Maria: Ed. da UFSM, 1998.

HAESSLER, Alfredo; POPPE, João. **Biblioteca Rio-grandense** – Rio Grande.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial.** Brasília: Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MEDEIROS, João. **Desenho e sua técnica.** 3. ed. São Paulo: Parma, 1980.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

PROVENZA, Francisco. **Desenho de arquitetura.** São Paulo: Protec, 1980, 4 v.

SOARES, André Luis Ramos (org.). **Educação patrimonial:** teoria e prática. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

Compreensão da Perspectiva. Imagem O efeito visual das linhas convergentes. Disponível: <<http://portiforiodeartes.blogspot.com.br/2010/06/1-compreensao-da-perspectiva.html>>  
Acesso em 27 de Setembro de 2012 às 11:46 hs



## A Arte nos muros das cidades

Aline Mendes Lima<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao andarmos pelas ruas de Porto Alegre nos deparamos com grafittis artísticos e pichações que se incorporaram à paisagem urbana. As concepções sobre essas manifestações, que fazem parte do cotidiano de muitos estudantes, são diversas: Vandalismo, Arte Urbana, Contracultura, Comunicação de Grupo, Poesia Visual, dentre outras. No semestre passado, essas intervenções urbanas foram trazidas para a sala de aula objetivando provocar um olhar mais sensível e crítico por parte dos estudantes que passam por elas cotidianamente. O presente texto relatará um projeto desenvolvido no primeiro ano do Ensino Médio que teve como fio condutor a arte nos muros das cidades.

### A construção do projeto

O projeto relatado aqui surgiu de um entrelaçamento entre as expectativas dos estudantes em relação à disciplina de Artes Visuais, a sugestão de temas a serem trabalhados apresentada no plano de ensino da escola e um curso de extensão envolvendo a DVDteca Arte na Escola<sup>2</sup>. Uma trama foi sendo construída a partir destes elementos. Esta envolvia, primeiramente, o desejo dos discentes em estudar manifestações artísticas próximas de seu cotidiano como, por exemplo, o graffiti. Além disso, teciam a teia outras duas intenções: trabalhar a História da Arte por meio de temas que perpassassem diferentes períodos históricos (sem priorizar a ordem cronológica) e também de utilizar vídeos e outras mídias em sala de aula. Convém salientar que durante os quatro meses de trabalho muitos outros elementos foram sendo acrescentados a essa proposta inicial fazendo com que ela não tivesse um caminho linearmente traçado e sim diferentes possibilidades de continuação ao final de cada etapa.

A proposta se desenvolveu na intenção de provocar outros olhares sobre algumas manifestações presentes nas ruas da cidade ( pichações, grafittis, adesivos, cartazes...) propiciando pesquisas sobre materiais, técnicas, manifestações artísticas e discussões. Convém deixar claro que, mesmo tendo em mente o repeito ao outro e às regras estabelecidas coletivamente em uma sociedade, o objetivo não era trazer um discurso contra ou favor de determinado tipo de intervenção e sim trabalhar para que os estudantes formassem sua opinião a partir de aprendizados e não de conceitos pré- estabelecidos. Nesse sentido, os momentos de análise e discussão fizeram parte de muitas aulas com a intenção de construir um pensamento crítico sobre as produções apresentadas, abordando aspectos referentes à produção e recepção delas na sociedade, e também sobre o próprio

---

1 Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

2 Curso de Extensão: (Re) Significando a Arte/Educação por meio dos DVD's Arte na Escola.

gesto de produzir arte para um espaço público.

## **Desenvolvimento da proposta**

O trabalho teve como ponto de partida uma atividade de sensibilização na qual os estudantes registraram, em papel ou fotografias digitais, os murais e outras intervenções presentes nas paredes e portas da escola. A partir do registro realizamos uma discussão na qual abordamos os murais “oficiais”, nos quais são afixados avisos de utilidade pública, os murais das salas onde “bobagens”(termo utilizado por alguém da turma) podem ser colocadas pelos estudantes e, por fim, os murais não convencionais. Esses últimos se referiam às assinaturas nas paredes, por exemplo, e trouxeram uma polêmica sobre os registros feitos com e sem autorização, conflito presente também na análise de graffiti e pichações.

Nas primeiras conversas sobre o projeto, percebi que os estudantes identificavam algumas manifestações nas ruas da cidade ou conheciam pessoas que realizavam graffiti, mas muitas intervenções urbanas passavam despercebidas. Em uma cidade com um número tão intenso de produções visuais nem sempre conseguimos parar para problematizá-las e refletir sobre elas de forma mais crítica.

Um dos materiais ricos para provocar um olhar mais atento para essas manifestações foi o DVD Cores<sup>3</sup> Urbanas. O vídeo trouxe aspectos interessantes para a discussão entre o grupo de alunos que manifestaram curiosidade sobre o uso do stencil produzido pelo artista Carlos Matuck para uma de suas obras. Entretanto, a concepção da maioria dos estudantes de que os chamados pixos retos são vandalismo e os demais graffiti são Arte rendeu reflexões sobre o que diferencia um graffiti e uma pichação (seria a permissão para realizar a intervenção, o estilo das letras e desenhos?).

A partir do exposto acima, foi válido também pensar a questão do patrimônio urbano e problematizar a intervenção em um espaço público ou seja, em um ambiente permeado por uma diversidade de sujeitos e culturas. O referido DVD apresentou como ponto positivo o fato de que, embora concentre-se mais em produções contemporâneas, aborda manifestações de arte pública em diferentes tempos e espaços. Isso permitiu “preparar o terreno” para abordar movimentos artísticos e temáticas diferenciadas utilizando como fio condutor a ideia da expressões humanas nos muros.

A pichação poderia ser associada à uma intervenção menos planejada e elaborada, entretanto essa concepção ainda é fruto polêmica uma vez que a distinção entre ela e o graffiti artístico não representa um consenso. Cabe salientar que a proposta não era fornecer resposta aos

---

3 Cores urbanas / Instituto Arte na Escola ; autoria de Eliane de Fátima Vieira Tinoco ; coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. – São Paulo :Instituto Arte na Escola, 2005.

estudantes e sim suscitar dúvidas e reflexões a partir das atividades.

Na aula seguinte pesquisamos fotografias dos muros da cidade de Porto Alegre nas quais observamos, frases de protesto, desenhos, assinaturas de grafiteiros (*tags*). A partir disso surgiu uma questão que culminou na próxima atividade desenvolvida: “*Todo mundo entende o que está escrito no muro?*”. A partir das *tags* de grafiteiros em diferentes estilos (Throw Up, Wilde Style e Pixo) discutimos a questão da linguagem construída por e para um determinado grupo.

Abordamos nesse momento a perspectiva de que o ato de escrever nos muros é uma atividade humana desenvolvida há muito tempo e de diferentes formas, isso motivou “um passeio pela História da Arte”. Foram analisados exemplos de escritas pictográficas e ideográficas presentes na arte rupestre pré-histórica e da arte pré-colombiana com o intuito de pensar a escrita como uma atividade cultural em constante transformação. Depois de conhecer os ideogramas com os quais os maias representavam as cores, os estudantes criaram o seu ideograma para uma cor e depois o entregaram para um colega decifrar. Podemos perceber que a compreensão era facilitada pelo fato dos estudantes pertencerem a um grupo que tinha muitos elementos em comum (idade, escola, cidade, etc) mas, apesar dessas afinidades foi necessário exercitar coletivamente a compreensão do universo do outro para tentar entender algumas representações.

Em um segundo momento, os estudantes voltaram ao estudo das assinaturas dos graffiti contemporâneos analisando os diferentes estilos de letra e criaram sua *tag*. A assinatura dos alunos foi pintada no muro da escola com giz para quadro negro. A ideia inicial é que esse fosse um primeiro contato com o muro e que um graffiti com spray fosse feito ao final do projeto. Ao refletir sobre a atividade os estudantes tiveram sentimentos diversos sobre o fato de chegar à escola e ver seu nome escrito no muro e ouvir outros colegas comentando do trabalhos. Ao mesmo tempo em que alguns não sentiram-se bem com a exposição, um aluna relatou:

“Depois de fazer esse trabalho comecei a observar mais as coisas grafitadas e pichadas.

Agora quando estou no ônibus presto mais atenção nos graffiti e tento entender as coisas que estão escritas nos muros”(G.A)

Na sequência trabalhamos com a arte do stencil. Relembramos o trecho do vídeo Cores Urbanas em que Carlos Matuck aparece pintando com o que ele chama de máscara. Vimos então algumas imagens de stencils feitos em Porto Alegre e também analisamos a produção de outros artistas que trabalham com essa técnica como Basnky, por exemplo. Uma das dificuldades enfrentadas pelos estudantes na construção do stencil foi a questão dos cortes e das “pontes” (ligações que são feitas entre algumas formas para que não sejam perdidas durante o corte do suporte), principalmente quando escolhiam desenhos muito detalhados. Após lidarem com os obstáculos muitos entusiasmaram-se com o resultado e aplicaram o stencil nas capas de cadernos e

em tecidos.



*Ilustração 1: Tag no muro da escola*

A última atividade envolveu o estudo e a confecção de adesivos, os chamados stickers. Poucos sabiam o que significa sticker mas a grande maioria conhecia o indiozinho colado por Xadalu nas ruas de Porto Alegre. Observamos alguns dos adesivos presentes na cidade e lemos conjuntamente uma reportagem<sup>4</sup> sobre adesivagens que apontava argumentos defendidos por quem as vê como arte e por aqueles que as consideravam um ato de vandalismo. O debate com a turma foi muito interessante, surgiram intervenções como as citadas abaixo:

“Se a rua é de todos, por que não podem colar os adesivos?”(P.O)

“É errado colar adesivos na frente das placas de trânsito, mas atrás deveria ser permitido.”(C.M)

“A cidade não pode ser uma poluição visual onde cada um faz o que quer.”(V.B)

“E por que os políticos podem colocar o que quiserem?” (I.B)

Chamou a atenção um trecho do texto que falava sobre a troca de adesivos entre pessoas de diferentes lugares, o que abriu brecha para a ideia de trocar os adesivos com outra turma da escola. Para conhecer mais sobre Xadalu, o autor dos indiozinhos, lemos trechos de uma reportagem publicada na Revista Bastião<sup>5</sup> em que ele explica sua intenção de chamar a atenção para os indígenas e para as más condições nas quais esse grupo vive.

Assim, discutimos se existia diferença entre fazer uma intervenção na cidade com a intenção de mostrar um problema social e apenas espalhar o adesivo para demarcar território. Assistimos um vídeo em que Xadalu produz os adesivos e cartazes e depois os cola na cidade. Chamou a atenção o fato do rosto dele não aparecer. Esse fato trouxe a questão de que colar cartazes e adesivos nem sempre é autorizado, quando não é, acaba sendo considerado crime contra o patrimônio público. Em virtude da ilegalidade o criador dos stickers não quis ser identificado no vídeo. Muitas vezes, mesmo tempo sua obra amplamente divulgada e algumas vezes reconhecida, o autor não torna a sua

4 Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL917232-5605,00-ALTERADA+PLACA+NA+MARGINAL+PINHEIROS+INDICA+MULASEMCABECA+NA+VIA.html>

5 <http://www.bastiao.net/apps/blog/tag/xadalu>

identidade pública, como é o caso de Banksy, famoso por seu trabalho com stencil.



Ilustração 3: Srickers produzidos pelos

Após as reflexões mencionadas acima, os alunos partiram para a produção de seus adesivos usando folha branca, adesivos velhos, papel adesivo transparente e algumas sobras de papel adesivo colorido de uma gráfica. A proposta da reutilização e adaptação de materiais está muito presente na *street art*, sendo associada, dentre outros elementos, à ideia baixo custo. Nesse sentido procuramos trabalhar com essa perspectiva de aproveitar o que é descartado.

Depois da criação dos adesivos, muitos estudantes se apegaram de tal forma aos adesivos produzidos que não queriam mais trocá-los com os colegas da outra turma. Desta forma, alguns escolheram as produções que julgavam menos interessantes para enviar aos colegas e, no momento em que os adesivos foram recebidos, instalou-se a polêmica: muitos não gostaram do adesivo que receberam! Foi bem interessante trabalhar a partir daí trabalhar com dois aspectos. Primeiramente, os stickers que estão colados nas ruas da cidade não estariam lá se seus criadores guardassem suas produções para si. Além disso, no momento de divulgar suas produções a maioria dos artistas escolhe mostrar o que tem de mais interessante. Um segundo elemento interessante foi a discussão sobre a diferença entre o que é considerado bonito por uma ou outra pessoa, nem sempre julgamos atraente o mesmo que agrada ao nosso colega. Após o debate nem todos saíram satisfeitos com a troca de materiais, mas muitos incentivaram-se a colar os adesivos produzidos por eles e pelos colegas nas agendas, cadernos e mochilas.

Num último momento faríamos um graffiti com spray para concluir o projeto, mas não foi possível desenvolver essa atividade o que acabou frustrando um pouco os estudantes. Essa foi uma das críticas na avaliação feita por eles. Entretanto, eles relataram ter passado a olhar mais atentamente para os grafittis, adesivos e cartazes espalhados pela cidade e, além disso, manifestaram satisfação em conhecer mais sobre o stencil e outras técnicas. Essas são percepções de uma avaliação mais imediata, mas acredito que o aprendizado vá além disso pois durante o projeto foram exercitadas habilidades como a compreensão do outro e a alfabetização visual, dentre outras,

Para concluir, convém salientar que fiquei na dúvida sobre como trazer esse tema para a sala de aula, pois envolve uma discussão recente sobre o que seria arte e o que seria crime. Contudo essa é

uma questão muito presente na cidade, sendo seria importante conhecer como, por que e por quem essas intervenções são feitas. Além disso, era necessário refletir sobre a ação de se manifestar publicamente nos muros como uma questão histórica e cultural. Procurei sempre salientar que não estava ali para incentivar ou condenar essas manifestações e sim para discutir sobre elas pois as representações visuais presentes em nosso cotidiano constroem a percepção do mundo e mediam relações entre os indivíduos de uma sociedade.

### **Referências Bibliográficas:**

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOEWELL, Gabriel; VIEGAS, Luciano. *Por trás de cada placa*. Disponível em:

<http://www.bastiao.net/apps/blog/tag/xadalu> . Acesso em 30/9/2012

LAMPERT, Jocielle. Cultura Visual e contexto urbano: ensaio reflexivo para o ensino da arte. In: LAMPERT, Jocielle (Org). *Arte e Política : Inquietações, reflexões e debates contemporâneos*. Florianópolis: Editora UFSC, 2010.

RIBEIRO, Silvia. Placas de trânsito servem de galeria para artistas urbanos. Disponível em:

<http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL190364-5605,00->

[PLACAS+DE+TRANSITO+SERVEM+DE+GALERIA+PARA+ARTISTAS+URBANOS.html](http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL190364-5605,00-PLACAS+DE+TRANSITO+SERVEM+DE+GALERIA+PARA+ARTISTAS+URBANOS.html) .

Acesso em 30/9/2012.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. In: *Revista Educar*, n. 27, p. 203-219. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

## **LIVRO DE ARTISTA E SUAS POSSIBILIDADES NA AFIRMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Ana Beatriz Campos Vaz  
(Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido)

### **Resumo**

O presente relato tem por finalidade apresentar um trabalho realizado com os alunos da 6ª série da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, em Bagé, onde atuo. A partir de uma visita à exposição de Lenir de Miranda, no Da Maya Espaço Cultural, em Bagé, onde os alunos entraram em contato com a produção da artista, surgiu a proposta de trabalharem com a construção de livros de artista. Iniciou-se então, uma pesquisa sobre esta forma de apresentação artística. Foram abordados aspectos referentes aos distintos suportes e materiais utilizados e as soluções encontradas pela artista e por outros artistas. Diferenças entre os livros de escrita linear, bem como a forma híbrida de tratamento pela arte contemporânea, também foram enfocadas. Os conceitos de apropriação e ressignificação, imagens que aparecem e somem no ato de quem vê e manipula o livro, fizeram parte do processo. Pensando sobre a capacidade que a arte tem de dar visibilidade a elementos que já existem rearranjando-os de modo diferente, visando a ampliação da compreensão visual em relação ao mais comum do cotidiano, vislumbrou-se, neste trabalho, um cuidado e uma dedicação dos alunos em registrar seus achados e a possibilidade de outros sentidos serem despertados, oportunizando formas próprias de ver e de dizer.

**Palavras-chave:** Livro de artista, apropriação, ressignificação.

Nada substitui o contato com a obra de arte. Esta afirmativa se baseia em minha prática, como professora de Arte, há quase 30 anos. Neste período, procurei proporcionar aos alunos visitas a exposições de arte. Vejo, nestas ações, a possibilidade de diálogo direto com a obra, o que a faz presente em todas as suas peculiaridades, permitindo que todo o corpo seja envolvido na experiência. Diante da obra tem-se a dimensão de sua materialidade e a vivência não se dá por intermediações. Considero que esta manifestação não ocorre do mesmo modo através de imagens reproduzidas pois, por melhores que estas sejam, não possibilitam a relação que o confronto direto proporciona.

Trabalho em uma escola onde tenho liberdade e as minhas escolhas e propostas são sempre acolhidas, o que facilita o deslocamento e a realização de visitas a espaços expositivos. Estas atividades fazem parte da prática educativa sendo organizadas previamente de modo a oferecer um corpo de informações que subsidiem e tornem o trabalho mais efetivo.

Por ocasião da exposição "Quem vem lá?" da artista Lenir de Miranda, no Da Maya Espaço Cultural, em Bagé, realizada entre março e maio de 2011, organizei uma visita com os alunos. Foi realizado um trabalho preparatório abordando dados sobre a artista e sua poética. As informações foram disponibilizadas aos alunos, acrescidas de algumas imagens apresentadas simultaneamente.

Chegando ao Da Maya, os alunos foram recebidos pelo mediador Emerson Rodrigues, que os encaminhou até as obras e os convidou a passearem pelo espaço. Após o primeiro contato, houve a instigação, através de perguntas, por parte do mediador. Com este diálogo, a interação foi se tornando mais efetiva. Assim, começaram a aventura que o entorno proporcionava e logo foram envolvidos com a descoberta de que podiam mexer nas obras, abrir os livros e tentar descobrir o que tinha além daquelas dobras. Percebi, neste momento, o que disse Márcia Sousa (2009) ao se referir sobre o que a levou a escolher o livro de artista e a possibilidade do tato que propicia, "diante de páginas que me diziam muito mais do que meus olhos podiam ler/ver. Tocá-las foi fascinante, profundo e transformador"(SOUSA, 2009, p.17). Assim como aos alunos, a experiência foi muito intensa para mim também. Seria difícil não me envolver ao vê-los tão absortos e tão dispostos a descobrir e como diz Paulo Freire(2011), "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos"(FREIRE, 2011, p.32). Esta curiosidade que Freire (2011) fala e que pude observar neles, os levou a interagir com os livros agregando suas vivências onde, segundo Guattari (1992), numa referência a Bakhtin, "há uma transferência de subjetivação" entre o artista e o fruidor, "que se torna, de algum modo, co-criador" (GUATTARI, 1992, P.25).



Na ocasião, me foi disponibilizado material que fazia parte da ação educativa em formato de DVD-R, fundamentando a ação com algumas imagens de obras de Lenir de Miranda, textos que apresentavam dados biográficos e depoimento da artista, bem como um texto crítico.

De volta à escola houve uma discussão sobre o que haviam experimentado durante a visita e que aspectos poderiam ser considerados mais significativos. Destacaram o contato com os livros e a possibilidade de poder manuseá-los, os materiais utilizados, por serem diferentes, e as surpresas que descobriam a cada virada de página. Visando fornecer mais dados, foi desenvolvida uma pesquisa mais detalhada sobre a produção da artista.

Lenir de Miranda nasceu em Pedro Osório - RS em 1945 e vive em Pelotas – RS. Conforme Sousa (2009), Lenir tem em seu atelier uma profícua produção em forma de livro e se utiliza de uma ampla gama de materiais (tecidos, madeira, lixas, tintas...), que são agregados na feitura de seus livros. "Impressiona também o entusiasmo com que a artista mostra seus livros e os oferece ao toque" (SOUSA, 2009, p.93). E acrescenta "Lenir acredita no tátil [...] e diz que por meio do livro é possível estender os sentidos" (Ibid.,p.93). Esta afirmativa pode ser transferida para a experiência dos alunos com os livros de Lenir, onde o poder tocar, manusear a obra, proporcionou um envolvimento ainda maior.

Propus também a apresentação de obras de outros dois artistas para perceberem que esta é uma prática recorrente na arte contemporânea, também viram as abordagens destes artistas que refletem em obras híbridas, onde materiais heteróclitos interagem e se justapõem.

Artur Barrio, artista que nasceu em Porto, Portugal, em 1945 e vive no Rio de Janeiro. A obra apresentada tratava do "livro de carne", que foi criado no fim dos anos 70 e segundo Cristina Freire (2006, p.64), "a violenta sensualidade do livro/carne sugere a putrefação da obra como coisa que fica ou coisa que valha". Esta obra de Barrio causou estranhamento, mas, ao mesmo tempo, possibilitou que estabelecessem relação com o que já conheciam em outras situações, pois fizeram referência a apresentação da "pop star" Lady Gaga, onde a mesma usou vestido feito de carne. Tiveram Acesso as palavras de Barrio (*apud* FREIRE, 2006, p.64)

A leitura deste livro é feita a partir do corte/ação da faca do açougueiro na carne com o conseqüente (sic) seccionamento das fibras/fissuras, etc,e,tc, assim como as diferentes tonalidades e colorações. Para terminar é necessário não esquecer das temperaturas, do contato sensorial ( dos dedos), dos problemas sociais, etc e etc.....Boa leitura

Guita Soiffer nasceu em Curitiba –PR em 1935 e conforme Sousa (2009) a artista apresenta uma obra significativa na forma de livro de artista e "tem como centro a memória"(SOUSA, 2009, p.109). Se formos pensar nas relações que temos com os nossos

guardados e o que descartamos, esta prática é no mínimo promotora de reflexão. De acordo com Sousa (2009) "a artista enfatiza o prazer que sente ao produzir seus livros: em manipular, cortar, perfurar [...] ao buscar os materiais, ao tocá-los, ao escolhê-los, ao combiná-los [...]"(SOUSA, 2009, p.109)

Durante este período os alunos retornaram ao Da Maya Espaço Cultural onde tiveram outro contato com a obra de Lenir de Miranda e participaram de nova etapa da ação educativa com o mediador do referido espaço. Vislumbrei, na proposta do curador educativo, na época, Igor Simões, um cuidado em relação a abordagem da mediação. Esta realizada de forma a facilitar o acesso a obra, instigando perguntas, provocando o olhar a estabelecer relações. Na ocasião ganharam os "cadernos", que, no dizer de Igor, seriam o local onde fariam os registros das vivências, os quais foram utilizados, posteriormente, na execução de seus livros de artista.

Após o acesso a estes dados, ampliando a discussão, o foco se deslocou para a forma de apresentação artística, *livro de artista* e seu surgimento. De acordo com Cristina Freire (2006), o livro de artista aparece no início dos anos 60, junto "com toda uma série de atividades artísticas que se inventam ou se reinventam no mesmo momento: poesia sonora e visual, arte postal, videoarte, body art, entre outras" (FREIRE, 2006, p.57). Estas manifestações ocorreram em um período que se questionavam as instituições e os meios de divulgação da arte.

As diferenças entre os livros de escrita linear e os livros de artista, foram observadas. Àqueles com suas ênfases narrativas e no mais das vezes propenso ao apelo da visão e onde a imagem, quando aparece, se dá como ilustração e que editado permite uma infinidade de exemplares. Ao passo que os últimos, baseados na obra de Lenir de Miranda e dos artistas destacados, são de caráter unitário e com características próprias e qualidades matéricas que impedem a reprodução e apelam a outros sentidos.

Os conceitos de apropriação e ressignificação, vistos que estes estão presentes na arte contemporânea, foram abordados. A apropriação que remete às colagens cubistas e aos *ready-made* de Duchamp, segundo Tadeu Chiarelli (2002), surgiu como modalidade artística no fim dos anos 70. Os artistas, em diferentes períodos da história da arte, se utilizaram de obras de outros artistas em suas produções. Porém, na arte contemporânea, a diferença reside no fato de os artistas se apropriarem e fazerem questão que este ato apareça. Ao usarem objetos, que são estranhos à tradição artística, em suas obras, ou tomando emprestadas obras de outros artistas, "desestruturam a noção de arte pautada nos conceitos de originalidade e de valorização do gesto criador do artista" (CHIARELLI, 2002, p.21). Chiarelli fala que "apropriar-se é matar simbolicamente o objeto [...]" (Ibid., p.21). Ao fazer isto, ao usar objetos com características matéricas as mais

diversas, ao fazer uso de restos do consumo, ao retirá-los da sua "situação de imprestabilidade" (WEISS; AZEVEDO, 2010, P.1475), se desenvolve um outro olhar ao "acatar sua contribuição como memória ressignificando sua natureza"(Ibid., p.1475).

Outro aspecto tratado foi com relação a possibilidade que o livro oferece, que é mostrar através da ação e que o objeto só é totalmente percebido quando manuseado e, portanto, está sempre em processo, em devir, por mais fisicamente pronto que esteja, precisa do toque, da disposição de quem deseje interagir com ele. Através de suas dobras se esconde e ao folheá-lo, se descobre a outra face, o que ainda não tinha sido dito, porque ainda não visto, não sentido, não tocado. Sendo assim, a experiência pode ser considerada, de certa forma, inovadora. Visto que a tatilidade pôde ser explorada pois, na maioria dos espaços expositivos, este ato é interdito.

Após estas etapas, era hora de arregaçar as mangas e partir para a criação dos livros. Começava então a procura pelos materiais. A cada dia novas descobertas, papéis que tinham encontrado, objetos que achavam significativos, cores, tintas. Viram que podiam fazer e se sentiram livres para procurar e encontrar as soluções, não hesitando ou se preocupando com a possibilidade de errar.

Foi proposto que registrassem fatos que fossem, de alguma forma, importantes ou representativos do momento em que estavam vivenciando e que poderiam se valer das palavras, ou de qualquer elemento que quisessem e pensassem ser pertinente utilizar.

A interação com o trabalho foi intensa e quando entravam em aula já procuravam apresentar o que haviam conseguido de novo, demonstrando interesse por objetos descartados, por dobrar, costurar, furar, enfim. Através de alguns depoimentos, disponibilizados na sequência, pode-se perceber o que esta vivência significou.

Questionados sobre a importância de realizar o livro de artista:

Lavinia 12 anos – "foi muito importante para mim perceber que obra não é só pintura é também materiais recicláveis, em estar criando coisas inventadas por mim".

Damáris 12 anos – "de se interessar com as artes, de fazer o livro e se divertir fazendo."

Lucas 12 anos – "fazer coisas que não são comuns numa obra de arte, colocar gravuras e texturas no livro".

Luis 12 anos – "o caso de cada coisa que gostei colocava, uma cor, tudo que gostasse. Ter colocado tampinhas de garrafa e ter colocado a cor do meu time em todas as folhas, ter colocado um pedaço da minha camisa".

Paola 12 anos – "eu aprendi novas coisas e foi legal inventar coisas, conhecer trabalhos diferentes interessantes".

Darlan 11 anos – "a importância de te sentir como um artista".

Luciana 13 anos – "explorar mais detalhes, ter colocado minhas emoções".

Gabriel 13 anos – "expandir seus conhecimentos e se expressar no seu livro".

Lara 13 anos – "demonstrar meus sentimentos".

Gabriela 12 anos – "a experiência que nós ganhamos, materiais que nós temos em casa e não utilizamos mais pode se transformar em arte".

Ana 12 anos – "a criatividade, deixar bonito o trabalho".

É gratificante chegar neste momento e perceber que o que vi no início do trabalho se complementa com os relatos dos alunos. Quando expressam que usaram a emoção, e que vivenciaram outras formas de ver e fazer em arte. Ao falarem com outra voz, através de suas produções, puderam se manifestar por outros meios, e assim, se mostrar na sua singularidade.

As imagens a seguir, que foram obtidas a partir de fotografias do interior dos livros, podem oferecer visibilidade de alguns registros realizados.

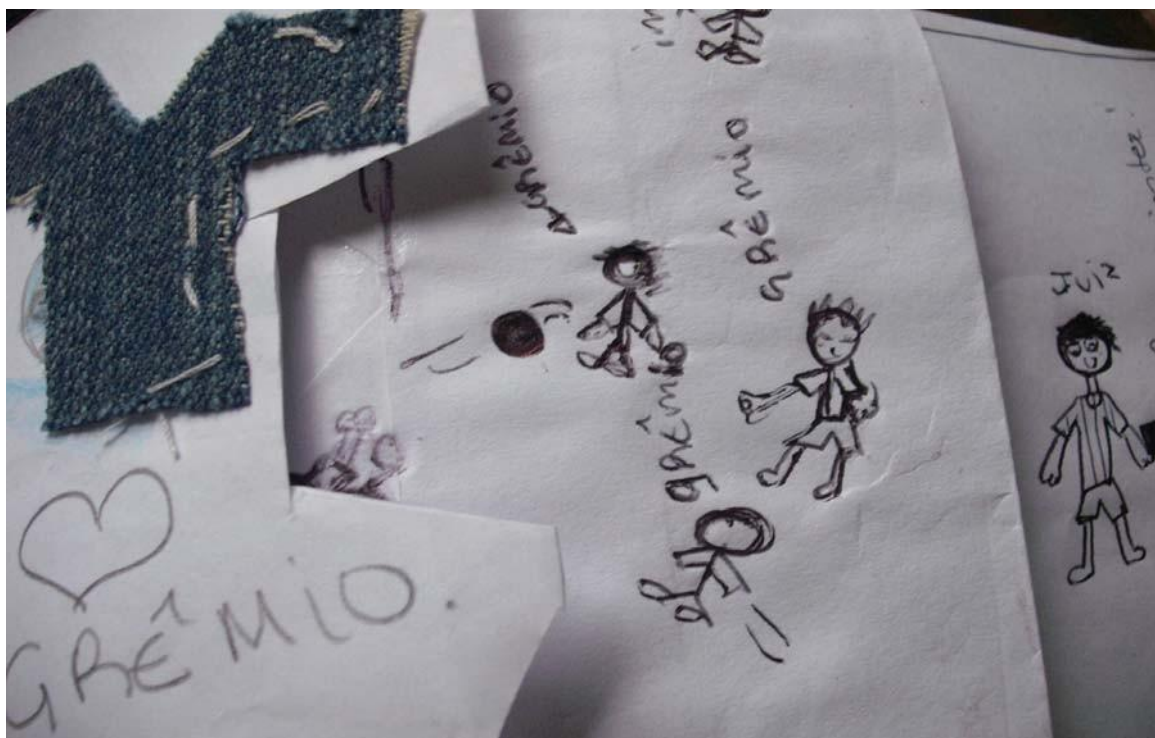


**Imagem 1 Fotografia:** Ana Beatriz Vaz



**Imagem 2** Fotografia: Id.



**Imagem 3** Fotografia: Id.





**Imagem 4 Fotografia: Id.**



**Imagem 5 Fotografia: Id.**



**Imagem 6 Fotografia: Id.**

Se, vivemos em um tempo onde os acontecimentos se renovam a cada instante, onde as novidades anunciadas pelos meios de comunicação já não parecem nos surpreender e onde "o mistério se tornou mercadoria cada vez mais rara" (GUATTARI, 1992, p.31), a nossa prática pedagógica deve se voltar para o agora ao se apropriar dos códigos propostos pelas poéticas contemporâneas e de suas tentativas de aproximação objeto de arte/corpo. Através destas práticas pode-se favorecer a produção de significados voltados a este contexto. Para permitir, como diz Hernández (2007), compreender o nosso tempo, "se as subjetividades se configuram como a base de fragmentos e emergências, requer-se [...] que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade" (HERNÁNDEZ, 2007, p.35). Penso que nesta proposta, por todas as discussões e por todo envolvimento demonstrado, que caminhamos, e ao fazê-lo, nos movemos em busca destes novos saberes que nos fala Hernández (2007) e que passam sempre pela ação. Esta, como poder afirmativo do sujeito, potencializando os devires que como tais estão sempre por se fazer e se descobrir em suas sutilezas.

## REFERÊNCIAS

CHIARELLI, Tadeu. Apropriações/ Coleções: Curadoria. Santander Cultural, 2002.

FREIRE, Cristina. Arte Conceitual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUATTARI, Félix. Caosmose um novo paradigma estético. São Paulo: Ed.34, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. Catadores da Cultura Visual. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

SOUSA, Márcia Regina Pereira de. O livro de artista como lugar tátil. Dissertação de Mestrado- UDESC, Centro de Artes, Mestrado em Artes Visuais, Florianópolis, 2009. Disponível em: <[http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3\\_2007/dissertacoes/marciasouzadisserta.pdf](http://ppgav.ceart.udesc.br/turma3_2007/dissertacoes/marciasouzadisserta.pdf)>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

WEISS, Luise; AZEVEDO, Suzane. Livros-Objetos e almanaques: marcas e deslocamentos. Disponível em <[http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/luise\\_weiss.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/cpa/luise_weiss.pdf)>. Acesso em 05 de setembro de 2012.



## Imagens coletivas

Ana Lúcia Pereira Ferreira de Quadros<sup>1</sup>

**Resumo:** Este relato apresenta uma experiência em artes visuais realizada com os alunos das primeiras séries do ensino médio da Escola Estadual Carlos Kluwe da cidade de Bagé, tendo como ponto de partida a Mostra Résonances da artista Teresa Poester, realizada na Galeria do Porão do Palacete Pedrinho Osório no mês de junho de 2012. O objetivo do trabalho foi buscar uma experiência coletiva sensível na percepção da paisagem através de desenho e de fotografia, bem como a possibilidade de alterar a visualidade criando outro discurso visual através do uso de novas tecnologias. Foi discutido e problematizado o conceito de paisagem em diferentes momentos, a construção coletiva e o uso de novas tecnologias na arte contemporânea. Com o auxílio da câmera digital e de programas de edição de imagem, amplamente utilizado pelos alunos, foi construído um discurso visual coletivo centrado na temática abordada e fundamentado com a produção de texto. Esse contato significativo com a produção da artista e com a análise do uso de novas tecnologias na produção de arte contemporânea, somada ao fazer coletivo em sala de aula, possibilitou uma aproximação com o fazer artístico e a reflexão sobre o sentido do trabalho.

**Palavras-chave:** paisagem, construção coletiva e tecnologia.

Este texto foi elaborado a partir de uma experiência em artes visuais realizada com os alunos das primeiras séries da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Kluwe, da cidade de Bagé, tendo como ponto de partida a Mostra Résonances da artista Teresa Poester, realizada na Galeria do Porão do Palacete Pedrinho Osório<sup>2</sup>.

A artista Teresa Poester, nascida em Bagé/RS, no ano de 1954, mostra em Résonances, reproduções de desenhos feitos com materiais simples como o lápis grafite

---

<sup>1</sup> Graduada em Artes Plásticas-URCAMP. Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural-UFPEL

<sup>2</sup> O Palacete Pedrinho Osório é uma construção do início do século XX, situado no centro da cidade e faz parte do patrimônio arquitetônico de Bagé. Foi construído pelo médico Dr. Pedro Osório para ser sua residência. Junto ao prédio existe um bosque com muitas espécies de árvores por ele plantadas. O prédio é tombado como Patrimônio Histórico Estadual, por ter sido palco do encontro dos chefes dos revolucionários com o Ministro da Guerra durante a Revolução de 1923, resultando na assinatura do Tratado de Paz de Pedras Altas. Após a morte do proprietário, o prédio passou a pertencer ao município. No ano de 1954, passou a sediar o primeiro ginásio estadual da cidade, o “Estadual”, como ficou conhecido. Em 1999 a escola, agora Escola Estadual Dr. Carlos Kluwe, foi transferida para um novo prédio, construído pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, em anexo ao anterior. O Palacete, desde então, passou a sediar a Secretaria Municipal de Cultura. Foi totalmente restaurado e em 2009 passou a abrigar uma galeria de arte no porão. A primeira exposição foi do artista baiano Danúbio Gonçalves. Tanto a galeria como o bosque, fazem parte da paisagem cotidiana dos alunos do Estadual.

e a caneta esferográfica e fotografias cuja temática é a paisagem. Um vídeo de 78 minutos, composto de 750 imagens, onde desenho e fotografia se fundem com a música de Morton Feldman e um livro-objeto com tiragem limitada de 100 exemplares, elaborado a partir de 120 imagens retiradas do vídeo. Segundo Teresa, foram seus desenhos que a ensinaram a olhar a paisagem e não o contrário.

Ao visitar a Mostra Résonances, os alunos tiveram a oportunidade de estar em contato direto com a obra da artista e com ela dialogar. Foi a partir desse diálogo silencioso, repleto de linhas e sons, revelando paisagens e despertando curiosidade que começou uma experiência visual de descoberta e recriação da paisagem. Durante a exposição os alunos puderam compreender a poética de criação da artista inserida na estética contemporânea das imagens híbridas. Arlindo Machado(2010,p.69) afirma que as imagens agora são mestiças, ou seja, elas são compostas a partir de fontes as mais diversas - parte é fotografia, parte é desenho, parte é vídeo, parte é texto produzido em geradores de caracteres e parte é modelo matemático gerado em computador. Imagens fixas, em movimento e virtuais, fazem parte do panorama da visualidade contemporânea. Desse modo, a artista utiliza meios de produção diversificados, desde meios tradicionais como o desenho e meios tecnológicos contemporâneos como a fotografia digital, o vídeo e o livro-objeto na sua poética.

A visita à galeria foi determinante para a compreensão da obra da artista e para a experiência estética dos alunos. Segundo MarlyMeira (2006, p.13), “a experiência estética abre perspectivas para ampliar a visibilidade sobre o que vemos e tocamos [...] um acontecimento de tempo e espaço simultaneamente vividos pelo corpo”. Durante a visita os alunos analisaram obras, perguntaram sobre as imagens, os materiais utilizados, manusearam o livro-objeto e fotografaram as imagens que consideraram mais significativas. Esse contato direto com a obra no espaço expositivo da galeria (Figura 1) foi o ponto de partida para a atividade seguinte.



Figura 1- Alunos na Galeria do Porão durante a exposição "Résonances".  
Fonte- Fotografia da autora.

Depois de visitar a exposição, os alunos dirigiram-se ao bosque, em anexo à galeria e, com o auxílio de blocos de desenho, lápis, câmeras e celulares, começaram a fazer os registros individualmente, buscando mostrar a paisagem escondida, ou seja, a paisagem que não é vista, que passa despercebida. Observando as linhas, as formas, as cores, as texturas e os contrastes e registrando através do desenho, do esfregaço e da fotografia, os alunos foram se apropriando da paisagem. O objetivo dessa atividade era olhar atentamente e sem pressa para a paisagem, descobrindo e revelando seus recantos mais escondidos. Segundo Anne Cauquelin (2007, P.170), “essa atenção ao que geralmente passa despercebido submete a paisagem a uma visão microscópica: vemos tudo aquilo que podemos ver?”. Partindo dessa indagação, a paisagem começou a ser redescoberta em seus pequenos detalhes, num exercício de ampliação do olhar para algo tão próximo e, ao mesmo tempo, tão desconhecido.

Cabe salientar, que a proximidade da galeria com a escola facilita o acesso às exposições, possibilitando visitas frequentes ao espaço expositivo. Nesse contexto, essa atividade não representa uma novidade para os alunos, nem um simples passeio, mas uma vivência estética, artística e cultural significativa com as linguagens da arte. A visita à galeria, como um espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento da sensibilidade estética possibilita conexões com outras áreas do conhecimento, ampliando o trabalho em sala de aula. Uma atividade que exige atenção e sensibilidade para interpretar, relacionar e compreender a visualidade contemporânea. Como afirma Kátia Canton (2009, p.13), “a arte contemporânea pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção”.

A fotografia com aparelhos celulares e câmeras digitais(Figura 2), amplamente utilizados pelos alunos, apresentou-se como o meio mais adequado nesse momento. Como bem salienta Machado (2007, p.10), a arte é sempre produzida com os meios de seu tempo e as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual. Nessa perspectiva, o artista contemporâneo usa os meios que ele tem ao seu dispor, ou seja, toda a tecnologia da vida contemporânea: vídeo, fotografia digital, computador, internet, programas de processamento e edição de imagem, etc. As novas tecnologias invadiram e modificaram a vida cotidiana das pessoas alterando os modos de existir, relacionar-se, perceber e representar o mundo a sua volta. Nesse sentido, trabalhar a arte associada às tecnologias usadas pelos alunos, busca aproximar o trabalho com arte do universo dos alunos e também promover uma reflexão sobre o uso que estes fazem dessas tecnologias e as suas possibilidades expressivas.



Figura 2- Alunos em atividade com fotografia no bosque do Palacete Pedrinho Osório em anexo à Galeria do Porão. Fonte- Fotografia da autora.

A fotografia digital se popularizou na sociedade contemporânea, principalmente entre os jovens que utilizam celulares com câmeras, aparelhos de MP4 e smartphones no seu dia a dia. Através dessa tecnologia digital eles registram todas as suas atividades cotidianas, sejam elas individuais ou em grupo. Essas imagens, muitas vezes recortadas e “melhoradas”<sup>3</sup>, são veiculadas nos sites e redes sociais, compondo o universo virtual dos alunos. Fotografar a si próprio, ao grupo do qual faz parte e ao seu entorno é uma ação banal e rotineira do jovem contemporâneo. Cabe destacar, que mesmo tendo essa

<sup>3</sup> O termo aqui é usado para designar as fotos que são corrigidas antes de serem publicadas nos álbuns virtuais dos jovens. Fotos que são transformadas para melhor a aparência das pessoas retratadas.

aproximação com a fotografia digital, percebe-se que os adolescentes não possuem conhecimento técnico sobre fotografia. Nesse sentido, usar a linguagem fotográfica e os recursos de manipulação e edição de imagem na escola, se justifica por, além de aproximar o trabalho de arte do universo do aluno, também por buscar ampliar o olhar e a compreensão da fotografia como experiência estética significativa.

Nesse momento de reconhecimento da paisagem, como objeto de trabalho, num exercício de olhar e pensar, onde selecionar, enquadrar e descartar revela o olhar pessoal de cada aluno na construção da imagem, percebe-se a fotografia como um meio de criação. Cabe ressaltar que os nossos encontros acontecem uma vez por semana e este trabalho se desenvolveu durante seis encontros.

Nosso encontro seguinte aconteceu no laboratório de informática, onde os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar sobre toda a trajetória de produção da artista e também conhecer outros artistas que trabalham com a temática da paisagem usando as tecnologias contemporâneas. De posse desse conhecimento, foi possível estabelecer conexões e divergências entre as poéticas.

Utilizando novamente o laboratório de informática (Figura 3), buscou-se analisar e alterar a visualidade das imagens feitas no bosque, através do uso das ferramentas disponíveis de edição de imagem. Contando com o auxílio de alguns alunos, mais familiarizados com o uso dos programas de edição de imagem, teve início o trabalho de manipulação e intervenção nas fotografias. Novamente um exercício de olhar, pensar e experimentar as possibilidades expressivas dessa tecnologia na construção da visualidade. Cortar, reenquadrar, recolorir, aumentar o contraste, redimensionar, sobrepor imagens, são algumas das possibilidades de trabalho dos programas de edição de imagem. Um exercício de transformação da visualidade, quando o simples ato de fotografar, uma atividade tão banal entre os adolescentes, se transforma em experiência estética. Nesse momento os alunos percebem a fotografia não mais como simples registro da realidade, mas como linguagem artística capaz de produzir novas realidades. Cabe ressaltar que, apesar da maioria dos alunos terem uma afinidade com as tecnologias digitais, ainda assim, nem todos dominam o uso dessas ferramentas. O exercício teve continuidade no encontro seguinte, quando se propôs a criação coletiva de uma mídia unindo imagem e som, a partir das fotografias trabalhadas. A ideia era mesclar as imagens originais com as imagens transformadas, partindo do olhar pessoal de cada aluno para a construção coletiva, na fusão de vários olhares, criando um novo discurso visual. O trabalho coletivo em arte possibilita, na interação com o outro, a percepção de diferentes modos de ser e se relacionar com o mundo. É nesse contexto de colaboração de ideias e ações que se constrói o novo saber. A colaboração é construída dentro do grupo, onde os integrantes compartilham ideias e conhecimentos e aprendem a dialogar e respeitar opiniões.

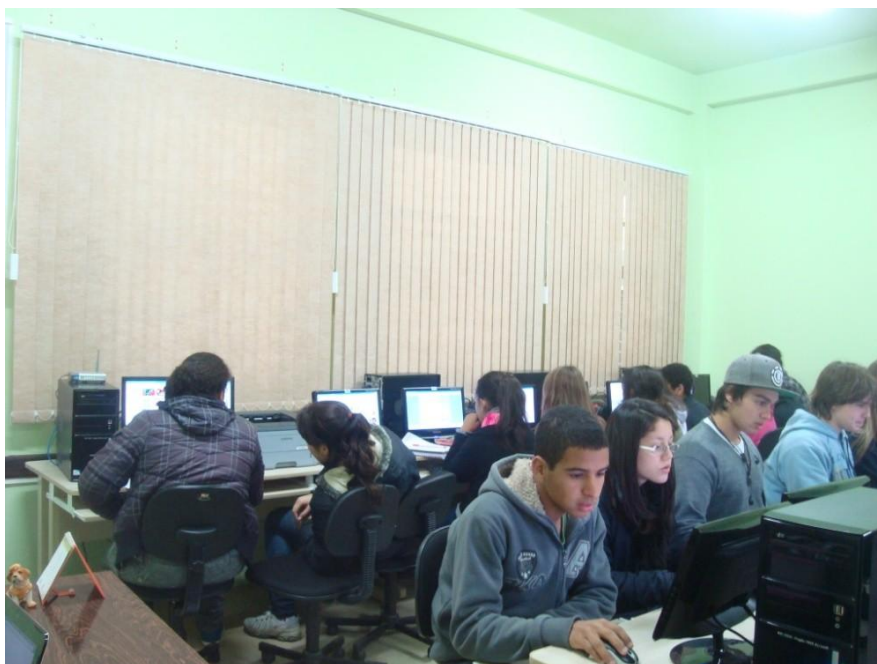


**Figura 3- Alunos trabalhando no laboratório de informática da Escola Carlos Kluwe.**Fonte- Fotografia da autora.

O trabalho culminou com a apresentação das mídias coletivas ao grande grupo. A avaliação foi feita pelo próprio grupo através de registro escrito, relatando as dificuldades e as aprendizagens. Essa atividade levou os alunos a reconhecerem a paisagem como elemento significativo, conhecerem as tecnologias digitais, como ferramentas para fazer arte, ampliando o entendimento das linguagens contemporâneas, bem como superarem dificuldades técnicas e relacionais.

### **Considerações Finais**

O trabalho buscou aproximar a arte da vida cotidiana dos alunos, através do contato com a produção de arte contemporânea, da exploração da paisagem próxima e do uso de tecnologias digitais que fazem parte do universo dos jovens. Essa atividade lúdica de reconhecer e registrar recantos escondidos possibilitou uma aproximação sensível dos alunos com a paisagem ao seu redor. A atitude de buscar, selecionar e enquadrar com a lente da câmera fotográfica revela um olhar sobre o mundo, diferente do habitual. Os amplos recursos dos programas de computador possibilitaram a construção coletiva de novas paisagens e novos significados. São imagens que sofrem metamorfoses, que se fundem e se transformam em um novo discurso visual. Na ótica da Priscila Arantes (2005, p.177),

As obras de arte em mídias digitais permitem, neste mundo da velocidade e do tempo real, da instantaneidade e da “falta de tempo”, parar o tempo para um segundo de reflexão, realizando uma espécie de metacomunicação, de reflexão e olhar sobre o mundo que nos rodeia.

Na tentativa de estabelecer relações entre a exposição da artista, o trabalho com arte na escola e a paisagem ao redor, criando uma rede de significados, surgiu a proposta do trabalho com imagens coletivas. Um trabalho baseado no ver, no fazer e no refletir, entendendo a arte como um produto das relações do homem com o mundo. Assim arte, tecnologia e paisagem se articulam proporcionando uma experiência estética coletiva e significativa na busca de um novo diálogo com o mundo.

### **Referências Bibliográficas**

ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética digital**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

CANTON, Kátia. **Tempo e memória**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. Coleção Temas da Arte Contemporânea.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

MEIRA, Marly. **A experiência estética como processo de mutação**. In: Seminário Nacional de Arte e Educação (20:2006: Montenegro, RS) Anais, 20º. Seminário Nacional de Arte e Educação; Maria Isabel PetryKehrwald, Elusa Silveira (org) - Montenegro: Ed. Da FUNDARTE, 2006.

## **A música no ensino fundamental: um survey com professores de música de escolas da rede particular de ensino de Pelotas/RS**

**Ana Lucia Ribeiro Azambuja  
Isabel Bonat Hirsch  
Universidade Federal de Pelotas**

**Resumo:** Tendo como objetivo geral de investigar a presença da música no ensino fundamental nas escolas particulares de educação básica na cidade de Pelotas/RS, esta pesquisa é apresentada e caracterizada como um survey de pequeno porte, com objetivos específicos identificar quem são os profissionais que trabalham com música; investigar quais atividades musicais que constituem as práticas musicais nestas escolas; e, analisar as necessidades da área de música no ensino fundamental destas escolas particulares. Considerando estes objetivos, optei por investigar a presença da música no ensino fundamental das escolas particulares de educação básica sob a perspectiva das equipes diretivas e dos professores que nelas atuam. Entrevistei os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas na intenção de obter informações em torno de políticas institucionais referentes à presença da música, o posicionamento da escola frente às leis que dizem respeito à sua inserção nas escolas; bem como estabelecer uma relação destes dados com o próprio ensino musical. Em um segundo momento, selecionei como unidade de análise (BABBIE, 2005, p. 98) desta pesquisa, o professor que atua na área de arte e/ou música das escolas particulares que trabalham com ensino fundamental, priorizando esse nível de ensino. Este trabalho ainda está em andamento. Espera-se contribuir com a área de educação musical com os dados obtidos na intenção de diagnosticar como a música está presente nas escolas da rede privada de ensino de Pelotas.

**Palavras – chave:** música; escola; educação musical.

### **INTRODUÇÃO**

Muito se tem discutido sobre o ensino de música nas escolas. Analisada sempre pela forma da lei, foi a partir da década anterior que os questionamentos também ganharam espaço fora do âmbito acadêmico. Um grupo de músicos iniciava, em 2006, o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música-GAP <sup>1</sup>. O grupo realizou encontros buscando atuar politicamente junto ao poder legislativo discutindo sobre questões da música no país. Depois de algum

---

<sup>1</sup> O GAP é um grupo que congrega entidades e associações informais de músicos, organizado a partir de abril de 2006. Após um ano de trabalhos para a elaboração de documentos para os encontros das câmaras setoriais do MinC, o grupo de músicos composto por Francis Hime, Ivan Lins, Fernanda Abreu, Alexandre Negreiros, Cristina Saraiva, Felipe Radicetti e Dalmo Mota decidiu por atuar politicamente com o poder legislativo, no sentido de interferir politicamente na tramitação de projetos de lei em curso e obter melhores resultados para o processo das questões da música no país, formando o Núcleo Independente de Músicos - NIM. Disponível em:

<sup>1</sup>[http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/quem\\_somos\\_gap.htm](http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/quem_somos_gap.htm) . Acesso em 09 Jul. 12



tempo, o grupo buscou uma relação com Associações Nacionais e Internacionais de Educação Musical das quais a área acadêmica de educação musical faz parte.

A partir destas discussões, esta área acadêmica do país investiu em várias pesquisas sobre o ensino de música nas escolas, sobretudo depois de sancionada a Lei 11.769/08 que alterou a atual LDB quanto ao ensino de Arte, acrescentando a especificidade do caráter obrigatório, “mas não exclusivo”, do ensino dos conteúdos de música nas escolas.

Além da Lei 11.769/08, em nível nacional, o estado do Rio Grande do Sul possui um parecer de nº 1.098/11 que orienta o Sistema Educacional de Ensino do nosso estado sobre a inclusão obrigatória do ensino da Música nas instituições de Educação Básica, aprovado, por unanimidade, pelo Plenário, em 21 de dezembro de 2011. Desta forma, a legislação está em vigor, todavia as instituições devem se adequar a ela.

Vários mapeamentos são realizados em torno do ensino desta área de conhecimento na educação básica. A maioria das pesquisas, contudo, têm sido aplicadas no âmbito das escolas públicas em vários estados do país. Aqui no Rio Grande do Sul, temos as pesquisas de Del Ben (2005), que mapeou as escolas estaduais da cidade de Porto Alegre, Hirsch (2007) que descreve a presença da música nas escolas estaduais da 5ª CRE. Além destas, há também um trabalho maior, em andamento, de Wolffenbuttel (2011), mapeando as escolas estaduais de todo o estado.

Porém, na rede particular de ensino, são escassos os trabalhos que investigam a presença da música nestas escolas. Em busca de trabalhos na rede particular, encontramos o de Marques (2009), que desenvolveu sua pesquisa nas escolas particulares na cidade de Salvador.

Embora as leis estejam em vigor e a ampla discussão sobre a volta do ensino de música nas escolas brasileiras nos encontros da área de educação musical do país, percebe-se que o retorno da música como atividade curricular ainda caminha a passos muito curtos nas instituições escolares.

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar a presença da música no ensino fundamental nas escolas particulares de educação básica na cidade de Pelotas/RS; e por objetivos específicos identificar quem são os profissionais que trabalham com música, investigar quais atividades musicais que constituem as práticas musicais nestas escolas, e analisar as necessidades da área de música no ensino fundamental destas escolas particulares.

O interesse em investigar a presença da música nas escolas particulares na cidade de Pelotas/RS baseia-se em uma pequena experiência que tive ao participar como colaboradora de um grupo de pesquisa, onde o objetivo era realizar esse mesmo mapeamento nas escolas

municipais da cidade de Pelotas. Outro motivo que me levou a esta pesquisa foi a quase ausência de trabalhos sobre a educação musical na rede privada de ensino e também de averiguar como a música está sendo contemplada nas escolas a partir da aprovação da Lei 11.769/08.

## METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos deste trabalho, escolhi o *survey* como método de pesquisa. Segundo Cohen e Manion, os *surveys*

agrupam dados em um determinado momento com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou de identificar padrões com os quais essas mesmas condições existentes podem ser comparadas, ou de determinar as relações que existem entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p.83).

Considerando os objetivos específicos deste trabalho, escolhi investigar a presença da música no ensino fundamental das escolas particulares de educação básica sob a perspectiva das equipes diretivas e dos professores que nelas atuam.

Primeiramente, entrei em contato com a 5ª CRE, porém não obtive sucesso com os dados. Por este motivo, fui até a Secretaria Municipal de Educação para tentar obter uma lista com os dados das escolas particulares. O número inicial da lista obtida na SME de Pelotas era de 31 (trinta e uma) escolas. Da totalidade das escolas, 13 trabalham com ensino fundamental e/ou ensino médio, 3 (três) com educação para jovens e adultos; 3 são escolas especiais, e 12 (doze) filantrópicas.

Optei por delimitar o meu universo da amostra para trabalhar apenas com escolas que possuíam o Ensino Fundamental regular e que não fossem filantrópicas, selecionando, assim, um total de 13 escolas para a investigação.

## A MÚSICA NAS ESCOLAS DA REDE PARTICULAR SOB A ÓTICA DA EQUIPE DIRETIVA

O primeiro passo foi entrevistar os diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas, com a intenção de obter informações em torno de políticas institucionais referentes à presença da música, o posicionamento da escola frente às leis que dizem respeito à inserção

da música nas escolas; bem como estabelecer uma relação destes dados com o próprio ensino musical. Nestas entrevistas, também foi questionado às equipes diretivas sobre a presença de professores de música nas escolas.

Das treze escolas, apenas duas não aceitaram participar da pesquisa, totalizando 84,6% da totalidade de escolas selecionadas para a pesquisa. Conforme indicado pelos integrantes das equipes diretivas das onze escolas participantes (sendo uma vice-diretora, oito coordenadores pedagógicos e dois diretores), todas essas escolas dizem ter a inserção do ensino da música no seu projeto pedagógico; porém, em sua maioria apresentam esta inserção como conteúdo da disciplina arte e atividade extracurricular ou ainda como disciplina específica. Neste sentido, Reis (2010) afirma que

A autonomia dada aos sistemas de ensino e estabelecimento para definirem seus projetos curriculares e processos avaliativos, viabilizou diferentes interpretações sobre a inserção da música no currículo dos sistemas de ensino e a indicação de como e por quem esse conteúdo deve ser ofertado nos diferentes níveis de ensino (REIS, 2010, p. 275).

Foi questionado aos diretores se era de seu conhecimento a Lei 11.769/08 que insere a música como parte da componente curricular arte nos currículos escolares. Apenas um dos onze entrevistados afirmou não conhecer a lei.

Mesmo nem todas as escolas possuindo o ensino da música como disciplina específica, todos os entrevistados consideram importante o seu ensino, pelos mais diversos motivos, como relacionamentos intersociais, autoestima, música como elemento sensibilizador, comportamento, desenvolvimento do aluno, inserção de alunos especiais, cultura, satisfação para os pais.

Todos os motivos apontados têm sua importância, mas Ongaro & Silva (2006) vão mais além e afirmam que a música tem um papel indispensável para o aluno. Segundo as autoras

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo em que desenvolve sua criatividade, promove autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total (ONGARO E SILVA, 2006, p. 2).

Quatro escolas apresentam o ensino da música em todos os anos do Ensino Fundamental (além da Educação Infantil, onde ela está mais presente), sete destas disseram ter pelo menos um profissional com formação específica em música, e as outras quatro

escolas afirmaram que os professores que trabalham com música são formados em artes visuais ou outra área de conhecimento.

A formação do profissional que trabalha com a música nas escolas não foi definida pela Lei 11.769/08. O artigo que afirmava quem deveria ser o profissional a desenvolver o conteúdo de música foi vetado levantando dúvidas sobre esta questão. Neste sentido, Sobreira (2008) afirma que

A Lei 11.769/08 não defende a exclusividade do educador musical para ministrar o ensino da música. Isso não sugere a exclusão desse profissional, mas impõe a nós, profissionais dessa área, uma preocupação pertinente, pois haverá sempre demanda para atuação especializada no ensino da música (SOBREIRA, 2008, p. 49).

Em relação aos projetos, quatro escolas afirmaram ter a música inserida em projetos específicos da escola; outras 4 têm projetos extracurriculares; uma possui projetos da disciplina específica, outra apresenta projetos como conteúdo da disciplina arte, e uma terceira não possui projeto relacionado à área. Entre as opções, as mais recorrentes são flauta doce e violão, aparecendo também piano, teclado, coral e saxofone.

Projetos extracurriculares são as atividades mais desenvolvidas nas escolas, de acordo com Del Ben (2005). Em pesquisa realizada por Del Ben (2005), as atividades que mais ocorrem são aulas de instrumentos musicais, conjuntos instrumentais, coral ou grupo vocal, grupos de música popular, hora cívica, festivais de música e apresentações musicais.

Após as entrevistas realizadas com os diretores, foram selecionados como unidade de análise (BABBIE, 2005, p. 98) desta pesquisa, o professor que atua na área de arte e/ou música das escolas particulares que trabalham com ensino fundamental, priorizando esse nível de ensino. Para Babbie (2005), unidade de análise é “o ‘que’ ou ‘quem’ está sendo estudado”. Geralmente, “as unidades mais típicas são os indivíduos”. (BABBIE, 2005, p. 507).

Os professores estão respondendo questionários que lhes são entregues conforme agendamento. Questões como formação, atividades musicais desenvolvidas e necessidades tanto pedagógicas quanto técnicas de música estão previstas nas entrevistas. Após a coleta de todos os dados pertinentes a esta pesquisa, iniciarei a análise dos mesmos. Com o auxílio de pesquisas na área da educação musical, em especial as relacionadas à inclusão do ensino da música nas escolas particulares de Pelotas, concluirei minha pesquisa a partir dos objetivos que me levaram a pesquisar este tema.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ainda está em andamento. As etapas de entrega do questionário para os professores, o recolhimento destes e a redução dos dados referentes a eles estão ocorrendo.

A partir daí, serão realizadas as etapas de análise dos dados dos questionários entregues aos professores das escolas participantes desta pesquisa.

Embora a lei estabeleça a presença do ensino de música nas escolas e a organização das escolas para atender tal determinação, nota-se uma escassez de dados a respeito de como tal processo está ocorrendo. Como observa Del Ben (2005),

A escassez de dados sobre a presença da música nas escolas torna-se problemática na medida em que dificulta a elaboração de projetos de intervenção e de políticas curriculares e de formação de professores que atendam às necessidades, características, limites e possibilidades das escolas e professores (DEL BEN, 2005, p.4).

Espera-se contribuir com a área de educação musical com os dados obtidos na intenção de diagnosticar como a música está presente nas escolas da rede privada de ensino de Pelotas.

## REFERÊNCIAS

- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. **Research Methods in Education**. 4. Ed. London: Rutledge, 1994.
- DEL BEN, Luciana. **Um estudo com escolas da Rede Estadual de Educação Básica de Porto Alegre/RS: Subsídios para a elaboração de políticas de Educação Musical**. *Revista Música Hodie*, vol. 5, n. 02, 2005.
- HIRSCH, Isabel B. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.
- GOMES, Manoela L. **A implementação da lei nº 11.769/2008 e as contribuições da Educação Musical nas classes infantis na cidade de Salvador**. (Trabalho de Conclusão de Curso em pedagogia) - Departamento de Educação – Campus I da Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.
- ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. A importância da música na aprendizagem. Disponível em: <[www.unimeo.com.br/artigos/artigos\\_pdf/2006/internet\\_13\\_10\\_06.pdf](http://www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/internet_13_10_06.pdf)>. UNIMEO/CTESOP,

2006>. Acessado em: 15/07/2012.

REIS, Liège Pinheiro dos. Música nos Programas de Ingresso ao Ensino Superior: Possibilidades de Ampliação do Conhecimento Musical e da Produção de Saberes Pedagógicos Musicais. **Anais**. I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. UNB, 2010.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, mar. 2008.

## TRAMAS ESTÉTICAS EM TEARES: UMA PROPOSTA DE OFICINAS DE ARTETÊXTIL

Ana Manuela Farias Régis<sup>1</sup>  
Ursula Rosa da Silva<sup>2</sup>  
Mirela Ribeiro Meira<sup>3</sup>

**Resumo:** Esse artigo faz parte da dissertação desenvolvida no Mestrado do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais do Centro de Arte da UFPel, que tem como cerne investigar os processos estéticos e artísticos que brotam a partir de Oficinas de Criação Coletiva com estudantes de Pedagogia e Artes, que se realizam uma vez por semana na FaE/UFPel. No momento, a perspectiva do trabalho é a de transformar artesanato em arte, partindo das experiências estéticas das acadêmicas, sob uma proposta de arte têxtil. Foram realizados teares para tramar as experiências cotidianas através do têxtil. Foi proposto colocassem no trabalho experiências de vida de fora deste ambiente, verificando como a vida afeta sua produção e como esta afeta suas vidas. O trabalho final está em fase de confecção, onde que cada um irá contar suas histórias a partir de suas tramas. O tema são suas vivências, seus encontros e a educação. Essa proposta inspira-se na perspectiva metodológica da *pesquisa-formação* desenvolvida por Josso (2010), de socialização das narrativas. No que se refere ao compromisso de transformações pessoais, acadêmicas e profissionais localiza-se no âmbito da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005). A iniciativa buscou construir um espaço de produção criadora onde as memórias das participantes são resgatadas não apenas a partir da oralidade, mas também na produção concreta, de forma coletiva e solidária, na união da arte com a educação na figura de uma Educação Estética que abre possibilidades para que as abordagens autobiográficas e de criação coletiva aflorem no próprio processo de produção.

O artesanato e suas “variações” não estão, somente, atreladas a educação formal, muito pelo contrário, ela perpassa além da formação dentro das salas de aulas, mas uma experiência de vida junto ao grupo social que o humano está inserido. O artesanato trata-se de uma definição adotada pelo a Unesco<sup>4</sup> em 1997:

“Produtos artesanais são aqueles confeccionados por artesãos, seja totalmente a mão, com uso de ferramentas ou até mesmo por meios mecânicos, desde que a contribuição direta manual do artesão permaneça como um componente substancial do produto acabado. Essas peças são produzidas sem restrição em termos de quantidade e com o uso de matérias-primas de recursos sustentáveis. A natureza especial dos produtos artesanais deriva de suas características distintas, que podem ser utilitárias, estéticas, artísticas, criativas, de caráter cultural simbólico e significativas do ponto de vista social”. (BORGES, apud, pg.21, 2011)

<sup>1</sup> Aluna do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte/ UFPel e integrante do Caixa de Pandora: Mulheres Filósofas e Artistas do Século XX e XXI PPGAV/UFPel. [amfregis@gmail.com](mailto:amfregis@gmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte/ UFPel e Professora Associada do Centro de Artes da UFPel. Coordenadora do NEAP/PPGAV. [ursulasilva@gmail.com](mailto:ursulasilva@gmail.com)

<sup>3</sup> Co-orientadora: Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte/ UFPel e Professora Adjunta do Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora do NUTREE/PPGAV. [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)

<sup>4</sup> A Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil é uma agência especializada da ONU que presta cooperação técnica a sua rede de parceiros por meio de acordos de cooperação. Esses acordos devem sempre estar alinhados às grandes áreas de mandato da Organização e devem refletir suas respectivas prioridades estratégicas – Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Fonte: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/networks/>

Ou seja são produtos que feito, sem qualquer especificidade técnica adotada por um padrão determinado, o artesanato está diretamente ligado a sua origem que são as mãos de quem produz, que é o artesão. No entanto a etimologia da própria palavra no que se trata na língua portuguesa, traz o “feitio artesanal” como um produto de habilidade manual se um apuro técnico ou até mesmo rusticidade e ausência de sofisticação.<sup>5</sup>

No entanto ao contrário que acontece no Brasil, em outros países a palavra artesanato tem haver com seu fazer manual, e que exige muita habilidade de quem a faz, ou seja, ao se retirar a palavra artesão da língua francesa *Artisan* que relaciona o fazer artesanal como aquele que exerce uma técnica tradicional de maneira manual, bem como no alemão tem no termo *Handwerklich* que quer dizer a pessoa que é capaz, tem aptidão e habilidade pra fazer determinado objeto,<sup>6</sup> é perceptível de como cada sociedade percebe seu artesanato. E no Brasil, infelizmente, é visto como algo inferior ao que tange a “Belas artes” no seu papel de arte verdadeira e bela. Que por sua vez deixa o artesanato, em sua maioria, vem das classes baixas, como um arte de menor valor. (BORGES, 25, 2011).

(...)o artesanato a uma atividade disseminada por todo o Brasil e nos países da América Latina, de objetos que não são feitos em geral coletivamente (por grupos familiares e / ou de vizinhança) e que são ou podem ser produzidos em série. Os objetos são proejtoados a partir de premissas habitualmente atribuidas ao design(...) as técnicas podem ser transmitidas por gerações da mesma família ou por habitantes mais velhos da comunidade ou podem ter sido “inventadas” por uma ou mais pessoas. Muito raramente são técnicas aprendidas em escola, mesmo nos casos em que os grupos artesanais pertencem à classe média. (BORGES,p. 25, 2011).

Basicamente o artesanato dentro do Brasil, em sua maioria, vem das cidades pequenas, que por muitas vezes são feitos por mulheres, as artesãs em sua maioria utilizam desse trabalho como um fazer para trabalhos domésticos, os paninhos para por na mesa, as porcelanas usadas para comidas, entre outros. Quando estão em centro urbanos, na maioria são concentrados na periferia no qual são os “bicos” feitos por mulheres para ajudar na renda familiar.

---

<sup>5</sup> adj. 2 g. 1. Relativo a artesanato.; 2. Que é fabricado por artesão.; 3. Que é feito sem recurso a meios sofisticados ou a técnicas elaboradas ou industriais. Fonte: Dicionário Aurélio On-line de Língua Portuguesa: <http://www.webdicionario.com/artesanal>

<sup>6</sup> **Artisan, e** Travaillleur qui exerce pour son compte personnel um métier Manuel • être l'artisan: l'auteur, l're responsable de.Trabalhado que exerce “Técnica tradicional” de maneira manual. Vem do artesanato: sob sua autoria.

**Hand-werklich** Adj; nur attr od adv; in Bezug auf das Handwerk (1) <Können, Geschick; Fähigkeiten; h. geschickt, begabt sein> Trabalho feito à mão (1) <conhecimento, competência, aptidão; h competência em trabalhos manuais> Fonte: tradução da autora.



O artesanato tem diversas facetas, dependendo em qual especificidade ela será utilizada, no que tange sua classificação o artesanato é tão variado e tão diversificado quanto a “arte” e o “design”. Se uma artesã trabalha como “louceira ou tecelã, fazem parte da do artesanato tradicional ou de raiz, no entanto se essa mesma louceira resolve fazer imã de geladeiras, alguns dirão que é arte popular” (BORGES, p. 26,2011), sendo assim não há como definir ou classificar o artesanato, pois, é tão diversificado e sofre tantas influencias, que na contemporaneidade “dilui as fronteiras entre as áreas de conhecimento e atividades em geral”(BORGES).

O artesanato no Brasil sofreu várias influencias, principalmente sociais, a capacidade da população Brasileira, de acordo com Lina Bardi (BORGES, apud, p. 35), de resolver seus problemas é uma mola propulsora para tanta criatividade no artesanato. Nos anos de 1946, quando a artista veio para o Brasil, ela implementou várias oficinas para integrar a população interiorana artesã a sociedade industrializada.

No entanto na ditadura militar houve uma grande castração de valorização do artesanato local, pois, acreditava que estava passando uma imagem “indesejada” do Brasil, e seria assim, “muito subversiva” (BORGES,p. 35, 2011), sendo assim , com o golpe militar houve uma descaracterização no que tange o artesanato popular brasileiro, afinal a “arte do povo apavora os generais”. (BORGES,p. 35, 2011).

E com um novo ciclo político se abrindo, houve uma nova abertura no que se pensa o artesanato no país, no qual houve um movimento dos designers para o interior do país, na busca de uma revitalização dessa arte, no qual a ditadura deixou perdida. A partir de ações que começaram esse movimento “inverso” de fora para dentro, surgiu em diversas partes do país cooperativas, que tinham como foco trazer o artesanato da “roça” para a “cidade” e do “centro” para “periferia” (BORGES,p. 53).

Sendo assim as cooperativas revitalizadas, conseguem trazer do artesanato sua fonte de renda e mostrar a suas especificidades culturais naquela comunidade no qual a cooperativa está inserida. Um exemplo são as bordadeiras de Santos Dumont, o processo de revitalização das bordadeiras, não foi de castrar suas peças bordadas, pelo contrário, as incentivaram o “bordar seus sonhos e serem autoras de seus desenhos”(BORGES,p.74). “Muitas vezes o esmero dessas produções podem alçar ao erro, que são os erros “bons” que por muitas vezes o aumento do próprio erro saem coisas interessantes de cada trabalho” afirma Liana Bloisi (BORGES, apud, p. 74).

No Brasil, sempre se propagou os “cadernos de ilustração” da fauna e flora do hemisfério norte, que sempre fora difundido em troca de alguns “frascos de tintas e

alguns pincéis” para que o artesão pudesse fazer as cópias. Mas esse tipo de difusão empobrecia a cultura local, ao invés de perceber a própria fauna e flora, muitos utilizavam esses cadernos como meio de produção local. Pensando nesses aspectos, vários programas instigaram o artesão local observar sua própria fauna, flora, e seu cotidiano para que pudesse produzir suas próprias formas e objetos, “não se trata ou não deveria se tratar de uma exclusão (“em vez de”), mas sim de uma opção (“além de”), de maneira que o artesão não se sinta obrigado a usar determinado signo que não lhe diz nada só porque assim determinaram designers ou consultores “de fora”.”(BORGES,p. 102,2011).

“O artesão é soberano”, pois é ele o ponto de partida e chegada de qualquer intervenção. Negar o artesão e seu meio é o mesmo que negar qualquer produto artesanal feito na região preterida, a compreensão que o produto do artesão “deve ser visto como materialização de seu complexo patrimônio cultural” (BORGES, p. 107), implica que a mudança não só afeta a ela mas toda estrutura que ele está inserido.

Durante algum tempo se acreditava que com o advento das indústrias o trabalho artesanal cairia no esquecimento, no entanto, observamos que isso não está acontecendo na sociedade contemporânea, esse crescimento não só está ligado a sua função como um objeto utilitário, mas também como um objeto simbólico, e que essas ressignificações tem a capacidade de dar aos objetos valores como o “calor humano, singularidade e pertencimento”. (BORGES, p.203). O humano quer retornar, muitas vezes, ao ofício de artesão, cujo seu ofício pertencentes ao mundo anterior “à separação do útil e do belo”. Em ambos a sociedade estava dividida entre o profano e o sagrado, que por sua vez estavam divididos em sua eficácia e a sua magia, no qual estava ligada a sua feiura no sentido “ de que está feita esta coisa e para que ela é feita”. (BORGES, apud, p. 204.2011). Essa volta , ou resgate, ao passado mostra cada vez mais a sociedade está cansada desse aceleração, que no primeiro momento aparece atrativo, mas que com o tempo e torna cansativo e exaustivo. O objeto artesanal perpassa esses valores tenaz que estamos, habitualmente compelidos, está aquém da obsolescência planejada que cada vez mais estão mais curtos ao rastro “ de um impulso tecnológico”. Estamos vivendo num mundo que um tablet, um celular são ferramentas que permite um humano achar outro independente do lugar em que está. E é nesse cenário que os objetos artesanais entram com uma “marcha ré” da sociedade, um contraponto, ao invés da padronização dos objetos industrializados, tornado-se únicos e nunca idênticos. Nesse

contraponto o artesanato e o artesanato estão aí para dar uma freada no aceleração, sair do padronizado, ser durável, e perpassar gerações com suas formas singulares e únicas.

Partindo desse pressuposto do artesanato e das minhas experiências como artesã, investigo dois grupos distintos que trabalham com essa prática dentro da Universidade Federal de Pelotas. O primeiro grupo é o de Artêxtil formado pela Professora do Centro de Artes Maria de Lourdes Valente Reyes vinculado ao curso de Bacharelado em Artes Visuais, o segundo grupo é composto por professores de séries iniciais que tem como objetivo comum a arte através da artesanaria, foi criado pelas Professoras da Faculdade de Educação Mirela Ribeiro Meira e Márcia Alves da Silva vinculadas a FAE (aprovado pelo CNPQ).

Os dois grupos têm como destaque o retorno do artesanato como forma de arte para dentro das academias. Cada um tem sua forma de fazer sua corporeidade dentro dos grupos, mas como seria esse processo? Quais os pontos comuns que os grupos têm como objetivo? No que eles divergem? Qual a relação e como se dá o processo sujeito-outro e sujeito-corpo que os grupos têm quando se unem para participar desse projeto? Quais as histórias desses participantes em sua relação arte/artesania/vida?

Segundo MEIRA (2007), “o conceito de cultura visual está relacionado a uma esfera estética” e ao ensino de arte através de processos,

ligado a formas de trabalho que vão desde a exploração da natureza como ela é ou é configurada em imagens à produção de obras socialmente ligadas a um trabalho de visibilidade, exigindo um pensamento visual em conexão com o corpo, ao mãos, o conhecimento sensível da experiência estética, da difusão e da transmissão por imagens. (MEIRA,2007,p.29)

A artesanaria para meio acadêmico como processo de corporeidade dos alunos em graduação na área de pedagogia e artes que buscam nela uma forma de se legitimar como ser dentro de um grupo social. E esse legitimar está ligado ao reconhecimento do ser como legítimo ser dentro do emocional que Maturana cita:

A emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor. Sei que o que digo pode chocar, mas insisto, é o amor. Não estou falando com base no cristianismo. Se vocês me perdoam direi que, infelizmente, a palavra *amor* foi desvirtuada, e que a emoção que ela conota perdeu sua vitalidade, de tanto se dizer que o amor é algo especial e difícil. O amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, mas nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, digo que o

amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. (2002, pg.23)

Ora, se o emocionar está ligado ao convívio social, sendo assim o *amor* como ferramenta para reconhecer como outro legítimo ser; a artesanania também está ligada a esse mesmo reconhecimento, quem então não faz trabalho como tricô, crochet, tear ou pintura em tecido senão encontrar outros que os ensinem e busquem experiências nesse campo do saber, ou de encontrar nesses meios todo um processo no qual se criou como ser.

Mas a ciência moderna é uma forma manipulativa das coisas, sempre com um pensamento engenhoso tipicamente de seu tempo se ver de frente com o pós-moderno no qual vem se modificando e se transformado numa “filosofia das ciências”(PONTY, p.257). O homem não conhece a dimensionalidade de seu corpo que por muitas vezes “é lapidado e educado” (DUARTE JR,p. 125) e não toda sua extensão de seu “ser”. Pensar é ensaiar, operar é transformar, a única reserva de um controle experimental onde só intervêm fenômenos altamente “trabalhados”, e que os nossos aparelhos produzem, em vez de registrá-los (PONTY,. 257), fazendo com que o homem seja manipulado ao invés de interagir com o meio. O homem deixa de ser um Ser no mundo e se coisifica diante de uma ciência que dicotomiza. ”Não se pensa ao se desviar subitamente o carro de um obstáculo”, o corpo sabe o que tem que fazer, nesses casos o pensar não “resolve” o problemas, pois, há um saber *a priori* em nosso corpo. (DUARTE JR,p.126)

É preciso que, com meu corpo, desperte os corpos associados, os “outros”, que não são meus congêneres, como diz a zoologia, mas que me assediam, que eu assedio, com quem eu assedio um só Ser atual, presente, como jamais animal assediou os de sua espécie, seu território ou se meio. (PONTY,p. 258).

Assim, parece pertinente estabelecer-se uma distinção entre o *inteligível* e o *sensível*, ou, em outras palavras, entre o *conhecer* e o *saber*. O inteligível consistindo em todo aquele conhecimento capaz de ser articulado abstratamente por nosso cérebro através do signos eminentemente lógicos e racionais (...)e o sensível dizendo respeito à sabedoria detida pelo corpo humano e manifesta em situações as mais variadas (...) (DUARTE JR,p. 127)

Merleu-Ponty apresenta o Ser como parte de uma faceta que o humano tem dentro de si, no qual se “assediam” e é “assediado” no mundo que vive, ele não é algo separado ou uma coisa que está no mundo. Mas um ser orgânico que afeta e é afetado

por seu meio. Nas artes estar “afetado” pelo meio é mais intensificado, o artista<sup>7</sup> ”é o único que tem direito de olhar para todas as coisas sem nenhum dever de apreciação. Enquanto Duarte Jr. apresenta o conhecer e o saber quanto um racionaliza o outro é inato, o “seres” se intercomunicam com as duas partes que formam uma só. O homem, não nasce cabeça e corpo, mas as duas partes andam concomitantemente.

O pintor (artista) “emprega seu corpo”, diz Valéry. E, com efeito, não se vê como um Espírito pudesse pintar. Emprestando seu corpo ao mundo é que o ponto transforma mundo em pintura (...) há que reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas um entrelaçado de visão e movimento. (PONTY,p. 259).

(...) “O corpo é a transição entre aquilo que sou e aquilo que tenho”, ou seja, nossa consciência simbólica nos “descola” do nosso organismo, mas não de forma total, na medida em que essa consciência é produto de nossos processos corporais e perceptivos, e é este meu “eu-corpo” que me coloca em contato com as coisas do mundo. (DUARTE JR,p. 129)

O mundo é aberto ao humano que o vê, mas não com o olhar biológico científico modernista, mas por um olhar que não é visto, o que sentimos entendemos, e muitas vezes não racionalizamos. Assim o homem entra imerso no mundo do “visível” aquele que não se vê e não se toca, mas se sente e percebe, pois, “só se vê aquilo que, realmente, olha”. (PONTY,p.260), onde o corpo e o mundo estão de tal forma enredados uma única substância, “uma urdidura primordial de sujeito e objeto denominado ‘carne’” (DUARTE JR., p 130).

O corpo, de acordo com Duarte Jr.(2010), é um templo real de significações, em que produzimos sentidos e nesse ser-sentido vamos compartilhando com mundo nesse “sentir” “no mundo o humano busca significações (significado) e o que já foi sentindo (captado sensivelmente)”.

Somos, na verdade, um emaranhado de processos altamente organizados e interdependentes que manifestam maneiras próprias de sabedoria e conhecimento em todos os níveis, desde a ordem das substâncias bioquímicas que carregam informações genéticas, até os mais específicos raciocínios de uma dada modalidade científica e filosófica. (DUARTE JR. p, 133)

Cada parte do nosso corpo possui uma informação que é única e está locada em nós que nos valida com seres existentes, dentro dessas formas, Merleau-Ponty apresenta em seu ensaio a visão, no qual tudo que o olhar alcança, e o que ele alcança, faz parte do meu ser, e seu tudo que vejo é aquilo que olho, esse olhar tem que estar aberto as

---

<sup>7</sup> Merleau-Ponty trata nesse livro o pintor, mas trago para os campos das artes de uma forma geral, pois o olhar não está mais restrito ao pintor, mas ao artista, aquele que sente e toca o mundo.

experiências, pois, vendado o olhar do homem não percebe o mundo que está a sua volta e seu próprio ser. O mundo só é completo quando o Ser está vendo o mundo visível e o mundo dos seus “projetos motores”, pois são partes totais de seu próprio ser. “Imerso no visível de seu corpo, embora ele próprio visível, o vidente não se apropria daquilo que se vê: só se aproxima dele pelo olhar, abre-se para o mundo” (PONTY, p. 260).

O ser é aquele que toca e é tocado que sente e é sentido, a troca sempre estará no homem. Para Merleau-Ponty, o vidente e o visível sempre terão um corpo com diversos seres no qual cada um sente o que quer sentir, mas que se comunica com um único ser é o “tateante” e o “tocado”, fazendo uma espécie de “recruzamento” do “senciente-sensível”.

Que DUARTE Jr, irá chamar de *Estesia* irmã de *Estética* (do grego *aisthesis*<sup>8</sup>) estar aberto ao mundo. Imergir no seu corpo, para captar as sensações em sua volta, e assim emergir como ser vidente, que não coisifica, mas dá significado a partir de suas vivências e percepções do mundo. Ela nos permite no que tange a arte de apreciar a beleza, “já que ela nos revelam com prazerosas e surpreendentes, por outras vezes assustadoras”. O Vidente e visível, o conhecer e saber, estética e a inteligível, são irmãs de um mesmo corpo, onde que para se “estar-no-mundo” se faz necessário entender a si, imergir no seu corpo, ver o visível, para emergir e entregar-se de corpo e “alma” e sentir plenamente a vida sem que para ela precisássemos racionalizar seu significado.

Na medida em que descubro o prazer sensível de viver num ambiente bonito, deixo de atirar lixo e detritos ao redor, passo a cuidar melhor de meu jardim e participo de grupos que exigem, das indústrias instaladas em minha comunidade, um tratamento exemplar de seus resíduos, (...) (DUARTE JR, p. 159)

Partindo desses fatores foram feitas oficinas que iniciaram-se pela proposição de atividades manuais como tecelagem, sendo seguidas de fabricação de objetos em tecido, papietagem, papel artesanal e bijuterias criadoras.

Na Oficina de tecelagem, foi ensinado como fabricar o próprio tear, cuja montagem requer força e disposição, pois, nessa etapa iríamos furar os sarrafos para fazer a montagem e para isso usamos a furadeira manual. A partir desse momento, a relação com o objeto e os participantes foram cruciais, foi nesse momento de produção e no confeccionar dos teares que algumas participantes relatam que *nunca tiveram*

---

<sup>8</sup> A capacidade sensível do ser humano perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo.  
Nota: Duarte Junior (O sentido dos Sentidos, 2010)

*contato com furadeiras, pregos e ou martelos*<sup>9</sup> seja por medo, pelo barulho, ou por usar a força. De qualquer forma, o uso de ferramentas historicamente coube aos homens, sendo as mulheres ‘educadas’ para sua não utilização.

No entanto, apesar do mal estar inicial, todas participaram desse processo e confeccionaram seus próprios sarrafos. Percebemos a relação que todas tiveram com a montagem de seus teares, onde percebemos a descoberta, os medos enfrentados, as infâncias retomadas, e um momento de prazer e orgulho na confecção de seu primeiro material.

Nas semanas seguintes as foram aplicadas as aulas de arte têxtil, onde todas estavam ansiosas para montar sua própria tecelagem, no início elas queriam montar com tudo que se sugerisse, o medo de arriscar estava presente nos olhares de cada uma. No entanto, Duarte Jr. (2010, p. 179) escreve que a arte atual, afastada das artesanias, vem separando do humano sua identidade com este fazer, resultando numa estimulação empobrecedora e industrializada.

Ao afirmar que era só teste, ou seja, elas iriam experienciar aquele momento sem se preocupar com a “arte bonita” posta naquele momento, foi então que elas sem medo começaram a trabalhar com cada material e a trama, e a partir do “deixar fazer” as professoras-artesãs se deixaram envolver como o mundo das tramas e as tramas nele. E a partir desse acontecimento, provocando brechas em seus fazeres que começaram a perceber o objeto, não mais como algo utilitário, mas algo que expressasse o que sentiam.

## **Considerações Finais**

A pesquisa está em fase de execução, onde estamos implementando as Oficinas e coletando narrativas autobiográficas do grupo. Mas já tem sido possível fazer algumas inferências sobre o processo que estamos implementando. Conforme Josso,

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2010, 414)

---

<sup>9</sup> A proposta foi que cada participante confeccionasse o próprio tear, furando e martelando cada sarrafo.

Estamos caminhando em direção ao que Duarte Jr. (2010, p. 205) acredita ser educar a sensibilidade, o que constitui numa *revolução* nas atuais condições do ensino.

Fazer arte neste contexto das Oficinas é um fazer com um propósito que seja significativo pra elas, uma porta para perceberem a educação como algo além do “decoreba” e do “fazer por fazer”. A cada encontro, elas urdiam em suas tramas o que estava acontecendo no dia, o que aconteceu há pouco, o que poderia acontecer e o que caracterizava cada personagem significativa em suas vidas.

Dessa forma, as resignificações da artesanaria apontaram um novo olhar sobre o material que elas utilizavam e sobre a forma como produziam, dando novo significados. Perceberam que a artesanaria pode ser Arte, não necessariamente “utilitário”, tendo uma “receita”, para poder compor, mas pode-se permitir experimentar, perceber os materiais, senti-los, transformá-los... E entenderam que o processo de sua interação com os objetos e seu mundo, assim como as pessoas à sua volta podem ser tramados. Trabalhar com esses conhecimentos a partir de uma trama lhes permitiu perceber que arte é isso, ela está no cotidiano, nos gostos, nas experiências estéticas da vida que se derrama nas linhas e nos fios que transbordam em suas mãos.

## Referências

- BORGES, Adéia. **Design + artesanato: o caminho brasileiro**. Terceiro Nome, São Paulo, 2011.
- DUARTE Júnior. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. São Paulo: Criar, 2001.
- DUARTE, Rodrigo (Org.). **O Belo Autônomo: Maurice Merleau Ponty – O Olho e o Espírito**. UFMG. Belo Horizonte, 1997
- JOSSO, Marie-Christine. 2 ed. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação. Reflexões sobre o Sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14 ed: Cortez. São Paulo, 2005.



## **Relações do Ensino de Perspectiva e Atividades de Criação no Curso de Artes Visuais**

Ana Paula Batista Araújo<sup>1</sup>

Estela Maris Reinhardt Piedras<sup>2</sup>

Ursula Rosa da Silva<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente texto tem origem em um estudo de caso, aplicado ao ensino de Desenho Técnico e Perspectiva, no Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da UFPel, e se configura como um relato de uma experimentação metodológica desenvolvido no segundo semestre de 2009. A metodologia utilizada pretendeu dar autonomia aos alunos no processo de aprendizagem, possibilitando que estes sugerissem as atividades, bem como buscando avanços na interação entre as disciplinas de perspectiva (ou do desenho técnico) e das artes. A resistência dos alunos de artes visuais, às técnicas de representação gráfica foram o principal mote para o empenho em uma metodologia que agregasse o que os estudantes concebem como arte e o uso de técnicas para chegar a este fim. A técnica aplicada à representação gráfica parte do estudo de perspectiva cônica com dois pontos de fuga, onde o estudante traça uma trajetória de projeto através de vistas e cotas para chegar a perspectiva e desenvolver um produto final. O referencial teórico teve como autores principais Panofsky, Santos e Ormezzano procurando aproximar a temática do ensino técnico à criação em arte. Os resultados demonstram o caráter motivador da proposta, bem como o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ensino de arte. Ensino de Perspectiva. Desenho Técnico. Criação artística.

---

<sup>1</sup> Mestranda Memória Social e Patrimônio Cultural (ICH – UFPel); Tutora à Distância (UAB –SECAD); Especialista em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias (IFSul); Licenciada em Artes com Hab. Em Desenho e Computação Gráfica (UFPel). anadesigner15@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Centro de Artes (UFPel); Mestre em Educação (FaE-UFPel); Especialista em Gráfica Digital (DTGC-UFPel); Formação Pedagógica (Cefet-RS); Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFPel).estelapiedras@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação (UFPel/2009); Doutora em História (PUC-RS/2002), Mestre em Filosofia (PUC-RS/1992), Licenciada em Filosofia (UCS/1989). Professora associada na UFPEL/RS, atua no Centro de Artes, na disciplina de Filosofia da Arte; professora no Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas. ursula\_ufpel@yahoo.com.br. É líder do NEAP (Núcleo de Estudos em Arte e Patrimônio) junto ao CNPq, coordena o Projeto Arte na Escola Pólo UFPEL (<http://paeufpel.blogspot.com>).

## Introdução

*“Ensinar exige Estética e Ética... não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.”*

*(Paulo Freire)*

Em geral, o ensino das disciplinas relacionadas ao Desenho Técnico é visto, por grande parte dos estudantes de Artes Visuais, como de difícil compreensão e execução. A partir disto, analisamos esta percepção sob diversos aspectos, entre eles, mais especificamente, o distanciamento da abordagem das disciplinas relacionadas a esta temática nos ensinos médio e fundamental, como podemos verificar nos estudos de Santos e Ormezzano (2005, p. 9):

O afastamento da geometria de muitos currículos escolares ou a sua abordagem essencialmente euclidiana tem sido apontados como uma grande dificuldade manifestada pelos nossos alunos e alunas para perceber e expressar graficamente as dimensões espaciais. A dificuldade de percepção em relação à observação e à representação geométrica e o abandono do ensino da geometria em muitas instituições educacionais são problemas que têm preocupado alunos e professores dos cursos de licenciatura plena nas áreas de matemática e artes.

Segundo essas autoras, vivemos em um mundo essencialmente geometrizado, em que as questões referentes à percepção tridimensional fazem parte de nosso cotidiano, pois, para realizarmos a maior parte de nossas atividades, até mesmo para nos locomovermos, precisamos dispor de noções espaciais (SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p. 9).

Tomemos, então, como estudo de caso, a disciplina de Perspectiva e Sombras ofertada para o Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura, da UFPel, durante os semestres letivos de 2009 (2º semestre); 2010 (1º e 2º semestres) e 2011 (1º semestre).

A tentativa da professora foi a de transformar o conteúdo em experiência, com o intuito de transformar uma disciplina técnica em um meio, não apenas de dar margem ao ensino e à transposição didática – considerando se tratar de formação em licenciatura – mas, também, de voltar este conhecimento ao cotidiano do estudante. Poderia, então, o ensino ligado à geometria estar vinculado às Artes? Sim, e esta afirmação já se encontra no estudo de Santos e Ormezzano:

O ensino da geometria que valorize o artístico justifica-se pela possibilidade de despertar e desenvolver o senso estético, envolvendo simultaneamente, as quatro funções da consciência – sensação, pensamento, sentimento e intuição – considerando que toda vida emerge de um mesmo padrão e que sua existência tem uma condição de unidade com o Universo e o Criador. (SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p.14)

O desenho tem, sob alguns aspectos, características duras para a arte, como afirma Araújo (2010): “ao desenhar, a linha, o traço e o esboço são impessoais, principalmente quando se trata de geometria”. Porém, a mesma autora aponta as qualidades do desenho para despertar outras manifestações, seja ao abstrair seja usando o desenho como base. Podemos, então, observar traços de autoria que mostra uma experiência, um exercício de invenção. Mesmo que técnico, o desenho pode se revelar como um estímulo e um espaço de experiências ligadas à arte.

Colocados frente à questão de experimentação, precisamos refletir o conceito de experiência junto com Larrosa (2004, p.164), pensando nas paixões e tensões causadas por esta: “experiência... paixão... pensada como desejo e que quer permanecer desejo, pura tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto sempre inatingível... objeto está fora de si, dominado pelo outro, cativado pelo alheio, alienado, transtornado”.

Pode-se então “ir além da geometria como ciência, considerando suas possibilidades artísticas, filosóficas e espirituais” (Santos; Ormezzano, 2005, p. 81). Arte sim, mas para viver, vivenciar, aprender, refletir e se conhecer. Aprendizado que pode se dar por meio do ato de experimentar a técnica, transformando-a em arte.

A professora que aplicou esta proposta partiu do ensino básico das técnicas de perspectiva e sombras culminando em um projeto em que o estudante teve a possibilidade, por meio do estudo da técnica, de criar um produto artístico e, assim, desmistificar a ideia de que arte e técnica não combinam. O fato de se usar como método o projeto de trabalho fez com que se desencadeasse uma série de possibilidades de construção mútua, entre professor e aluno, além de estimular a autonomia do estudante, como nos sugere Behrens:

esta prática proporciona ao docente a análise, a reflexão e a autonomia na sua ação pedagógica e, ao aluno, a responsabilidade pela sua aprendizagem e pela aprendizagem do grupo. Dessa forma, a aprendizagem fundamentada em projetos tem por base a aprendizagem colaborativa e como pressuposto a investigação de problemas, a contextualização do tema, a reflexão individual e coletiva, a tolerância, a

convivência com as diferenças, por fim, a prática da democracia fraterna, solidária e participativa. (BEHRENS *apud* SANTOS; ORMEZZANO, 2005, p. 5)

Os estudantes têm por hábito indagar o porquê de serem “obrigados” a cursar determinadas disciplinas, questionamento que, no ensino de disciplinas que lidam com representação gráfica técnica para os cursos ligados à Arte, é bastante corriqueiro. Santos e Ormezzano (2005, p.85) apresentam uma resposta direta e simples para justificar estas disciplinas: “um ser que tem as suas capacidades mais desenvolvidas torna-se inteiro e íntegro, pois não habitam nele as deficiências e as atrofia resultantes de uma educação parcial, que se limita unicamente ao aspecto racional do ser humano”.

A autora Maria Vianna, por sua vez, nos lembra os estudos de Ana Mae Barbosa, em que faz um breve relato da história do desenho, dando ênfase à colaboração deste para com a arte, de modo a ter contribuído com a sua elevação à categoria de ferramenta intelectual, possibilitando que a arte deixasse o estigma de artesanal para trás e passasse à atividade mental:

O ensino do desenho é uma invenção do Renascimento. A primeira escola de desenho foi criada por Vasari, em Florença no séc. XVI. Antes a aprendizagem da arte se fazia em corporações, como a prática de todos os fazeres manuais, numa época em que estes eram considerados inferiores à literatura e à filosofia... com a ajuda de Leonardo Da Vinci, que considerava a arte como “coisa mental”, a academia de Vasari intelectualizou as Artes Visuais. (VIANNA, 2010, p.17)

Diversos Tratados surgiram no Renascimento com o objetivo de provar que a Arte era uma atividade científica. Para isto Leonardo Da Vinci, Leon Batista Alberti, dentre outros, escreveram os seus Tratados da Pintura, da Arquitetura, enfim, textos de Teoria da Arte com caráter científico, como primeira forma de justificar que a Arte é uma área de saber. Uma das teorias que possibilitou que o artista passasse artesão ao *status* de intelectual foi a Lei da Perspectiva.

A perspectiva para Alberti (1992, p.72) tornou-se sinônimo de realidade, de verdade, tanto que, para ele, o pintor só deveria se esforçar “por representar aquilo que se vê”. Assim o desenho se tornou, por muito tempo, um análogo da matemática para medir e provar a realidade da natureza. Do mesmo modo, Da Vinci usava a perspectiva: “não somente como a

grande novidade científica que a arte apresentava então, mas também como o recurso que dava profundidade metafísica à obra” (Carreira, 2000, p.19).

Mas Panofsky (1994, p. 46) lembra que, além da imitação da natureza, outra ideia aparece no Renascimento: “a de um triunfo da arte sobre a natureza; essa dominação realiza-se primeiro graças à imaginação”.

Segundo Dürer, perspectiva é uma palavra latina que significa “ver através de” (Panofsky, p.31, 1993). Seria interessante, então, explorar um pouco mais o conceito de perspectiva, para que possamos ter uma ideia de como o conceito se aplica à prática do desenho e estimula a autonomia desde sua construção:

Desde o Renascimento que o conceito de perspectivismo significa igualmente relativismo. Sugere que um problema é sempre equacionado a partir de um dado ponto de vista e, também, que ponto de vista algum pode ser considerado como intrinsecamente mais fidedigno do que qualquer outro. (PANOFSKY, 1993, p.24 e 25)

### **A Proposta na Disciplina de Desenho Técnico**

Voltando-nos, então, para o estudo de caso, a proposta desenvolvida partiu de um estudo de Desenho Técnico, que era composto por uma Perspectiva Cônica com dois pontos de fuga e Vistas Ortográficas Cotadas com dimensões de um objeto, compondo assim um projeto técnico para culminar em uma composição plástica, que ficava a critério do aluno abstrair ou não de seu projeto inicial, pois este serviu apenas como base.

A partir de conhecimentos prévios e afinidades dos estudantes, surgiram propostas diversificadas e surpreendentes, levando-os a ir além do que havia sido apresentado como sugestão inicial, estimulando a criatividade e a participação. De certa forma, a experiência confirmou que o conhecimento que ocorre de modo colaborativo resulta em novos caminhos para a aprendizagem, tendo a criatividade como grande protagonista.

A predisposição dos alunos foi fator relevante, diante da oferta do projeto, como podemos ver nas imagens (Fig. 01 a 05) a seguir:



Figura 1- Origami / Arquivo da autora

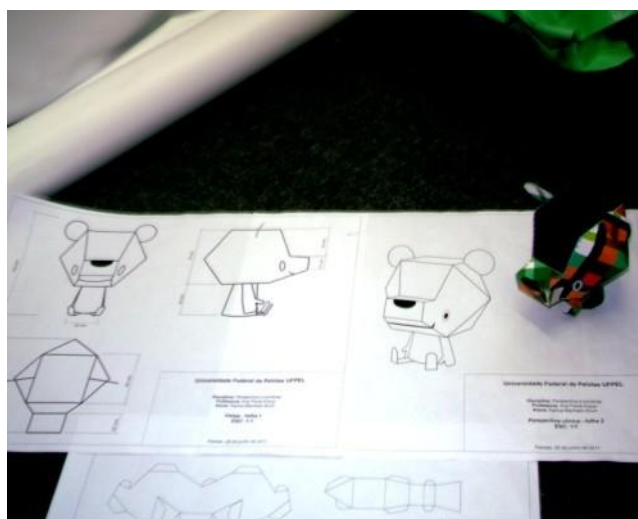


Figura 2- Toy Art e computação Gráfica / Arquivo da autora

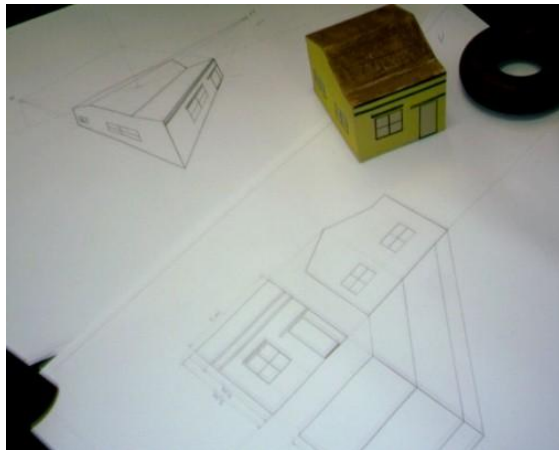
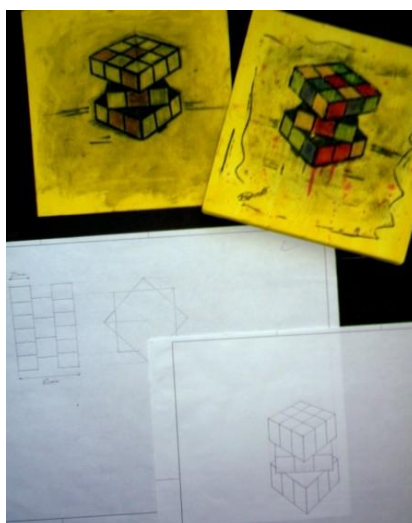


Figura 3 - Maquete / Arquivo da autora



Figura 4- Filtros Artísticos: Fotografia e Computação Gráfica / Arquivo da autora



Podemos notar que, embora a proposta de trabalho tenha sido a mesma para todos os estudantes, os resultados foram fruto das suas afinidades e repertórios próprios. A variedade de trabalhos apresentados demonstra que os alunos ficaram mais motivados à produção, mais concentrados no trabalho, desinibidos quanto aos questionamentos e discussões, demonstrando efetiva apropriação dos conhecimentos da disciplina, pois afinal estavam desenvolvendo sua criação baseados no seu conhecimento técnico.

O grande catalisador deste processo foi, sem dúvida, a possibilidade de autonomia criadora, que é fator relevante no aprendizado como nos fala o mestre: “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2002, p. 105).

### **Considerações Finais**

Essa metodologia aplicada ao ensino do desenho de perspectiva aliado à arte teve o propósito de vincular os conteúdos acadêmicos vivenciados pelo educando, usando a realidade como ponto de partida do conhecimento teórico. A estratégia baseia-se na autonomia do aluno para propor as atividades, valorizando a reflexão sistematizada.

Para Panofsky (1993, p.45), é inquestionável o potencial estético e teórico imbuídos no estudo de perspectiva, por meio da sensação simbolizada pela forma visual e a lógica de sua concepção e assim, colabora e sempre colaborou com o ensino e prática da Arte.

Diremos que a perspectiva abre a Arte ao reino do psicológico, no melhor dos sentidos, porque a alma humana encontra o miraculoso, o derradeiro refúgio e aí é representado como obra de arte. Sem a visão perspectiva do espaço, não teriam surgido as fantasmagorias soberbas do barroco. (Panofsky, p.67, 1993)



A utilização da perspectiva neste projeto atuou sob diversos aspectos, como: “tornar real, através da representação do espaço, exatamente a homogeneidade e a ausência de limites alheios à experiência direta do mesmo espaço, eis o resultado, o objetivo que esta se propõe atingir.” (Panofsky, p. 34, 1993).

Os resultados obtidos na disciplina comprovam que a técnica pode ser uma ferramenta poderosa para complementar a arte e vice-versa. São duas linguagens que não se anulam. Ao contrário, elas se complementam e se fundem, produzindo resultados inesperados.

Além da visualidade dos aspectos técnicos, conclui-se que a possibilidade de autonomia no processo criativo do aluno é fator fundamental para que o aprendiz tenha sentido na sua formação. A estruturação da atividade didática, aberta aos interesses do grupo, instaurou uma maior motivação para o exercício e aprendizagem. O grupo revelou-se participativo, apresentando autonomia nas etapas de criação e reflexão, participando ativamente da análise e avaliação do processo.

O processo de ensino-aprendizagem revelou-se efetivamente produtivo, obtendo resultados acima das expectativas, sugerindo que a experiência seja repetida, devendo os resultados serem submetidos a uma contínua reavaliação.

### **Referências:**

ALBERTI, L. B. **Da Pintura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ARAUJO, Ana Paula Batista; FARINA, Cynthia. Geometria e Germinação: Experiências de Formação Estética in: ANPED SUL 2010. **ANPED SUL 2010**. Londrina: UEL, 2010.

CARREIRA, Eduardo. **Os Escritos de Leonardo Da Vinci sobre a Arte da Pintura**. Brasília: Editora da UnB/Imprensa Oficial do Estado, 2000.

CIARCIA, Gaetano. A suspensão do passado da escravidão no Benin meridional. IV SIMP. **Anais do IV SIMP**. Pelotas, 2010. Acesso em 05 de agosto de 2011. Disponível em: <http://simpufpel.wordpress.com/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários a prática educativa. Ed. 22ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IZQUIERDO, Ivan. **Memórias**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e Paixão. In: **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte/ MG: Ed. Autêntica 2004.

PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Idea: Evolução do Conceito de Belo**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RAMIREZ, Jesus Antonio Machuca. Patrimônio y Retradicionalización em la cultura indígena y popular em México IV SIMP. **Anais do IV SIMP**. Pelotas, 2010. Acesso em 05 de agosto de 2011. Disponível em: <http://simpufpel.wordpress.com/>

SANTOS, Rosângela, S. dos; ORMEZZANO, Graciela. **Para além da Geometria na Escola**: antigas e novas abordagens. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SILVA, Ursula R.; MEIRA, Mirela (orgs). **Ensino de Arte e (Des) territórios pedagógicos**. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R. (org.) **Os Lugares da Arte**. Pelotas: Editora UFPel, 2010.

SILVA, Ursula R. (org.). **Arte na Escola: Diálogos Interdisciplinares**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

SILVA, Ursula R. (org.). **Arte e Visualidade: Desafios da Imagem**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2011.

VIANNA, Maria Letícia Rauen. **Desenhando com todos os lados do cérebro**. Possibilidades para transformação das imagens escolares. Ed. IBPEX. Curitiba, 2010.

## PROCESSO DE CRIAÇÃO E COTIDIANO

Ana Paula Azevedo Barbosa (autora)

Profa. Dra. Eduarda Gonçalves (orientadora)

Este estudo é oriundo da pesquisa em poéticas visuais desenvolvida no Curso de Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas e pretende mostrar o andamento da investigação no que se refere à temática “Jardins portáteis: a experiência do olhar sensível no cotidiano”. Por meio do deslinde das questões do processo de criação, utilizando a cartografia enquanto método (KASTRUP, 2009) e a metodologia da pesquisa em poéticas visuais, em que o artista pesquisador versa sobre seu processo de criação articulando a teoria com a prática artística, denotando conceitos operatórios, artistas referenciais, o contexto e os procedimentos técnicos e formais. Ou seja, parto da investigação da prática em ateliê, da experiência da criação, do meio como ponto de partida (LANCRI; REY, 2002), enquanto ocorre a instauração de meus jardins poéticos. Nesta etapa da pesquisa revelo alguns mapeamentos em torno da ideia de jardim em produções artísticas contemporâneas e em minha produção poética. Para isso, escolhi algumas obras que tangenciam o conceito de jardim, tais como o *jardim Secreto* de Melissa Flôres, *Prosa de Jardim* de HelioFervenza e Maria Ivone dos Santos e os *Jardins de Monet* em Giverny. A partir destas referências faço uma reflexão a cerca de meus últimos trabalhos expostos na Galeria “A Sala” do Centro de Artes/UFPel, intitulados “Em torno do jardim” e “*Iresineherbstiiinclinatur*”.

Palavras-chave: Poéticas visuais, Jardim, Jardim portátil.

\*\*\*

Este texto se desenvolve na tentativa de mapear questões em torno da ideia de jardim elaboradas e apresentadas por alguns artistas durante diferentes épocas, assim como refletir sobre a minha pesquisa em poéticas visuais intitulada “Jardins portáteis: a experiência do olhar sensível no cotidiano”, desenvolvida no curso de mestrado em Artes Visuais, na linha Processos Criativos e Poéticas do Cotidiano.

Encontrei no método cartográfico uma forma de organizar minha pesquisa, onde procuro tornar visível e acompanhar o processo de leituras teóricas, trabalhos e projetos referentes à temática *jardins*. Com este método, “não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim”, como diz Virgínia Kastrup(2009) em seu ensaio sobre “O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo”, e sim acompanhar um processo, principalmente no que diz respeito a uma pesquisa subjetiva. Na pesquisa de campo no estudo da subjetividade, somos contaminados por lugares,

pessoas, livros, imagens, inúmeras possibilidades, funcionando como alimento para criar e pensar o trabalho poético.

Acompanhar o processo permite uma construção caso a caso, onde podemos estabelecer pistas que tem em vista discutir, descrever e coletivizar a experiência no processo de criação (KASTRUP, 2009).

A etapa inicial de minha pesquisa foi uma “coleta de dados” onde procuro conhecer os trabalhos realizados por artistas a partir da ideia de *jardim*. Inicialmente foi importante uma investigação etimológica da palavra Jardim, visto que este foi o foco inicial de meus trabalhos, bem como uma busca por artistas que articulam este tema em seus trabalhos. Depois, as atividades e ações de cultivo ligadas a este exercício da jardinagem. Existem muitas formas de “cultivo” no trabalho desenvolvido além do cultivo da planta. Como o cultivo de hábitos e atitudes, o cultivo de relações com pessoas que tem envolvimento com a arte e com o mundo vegetal.

\*\*\*

Existem diversas formas de jardins, que se diferenciam por suas características e funções. As concepções destes jardins surgiram como fruto de um pensamento intelectualista do homem primitivo, enquanto aprendia formas de manipular e dominar a natureza para sua sobrevivência e usufruto. Por outro lado, em algumas culturas mais recentes, surgiu também da necessidade de um retorno a natureza, do reencontro do homem consigo mesmo, uma tomada de consciência de seu lugar no mundo.

A etimologia hebraica da palavra jardim une *ganque* significa proteger, defender, a *éden* cuja significação é deleite, encantamento, satisfação, daí vem a ideia de Jardim do Éden. A palavra também se refere a "algo fechado", uma vez que teria origem no radical *garth*, proveniente das línguas nórdicas e saxãs, que significa "cintura ou cerca"<sup>i</sup>. As histórias e mitos contam que os jardins já eram cercados desde a Mesopotâmia, como os Jardins Suspensos da Babilônia.

O exercício da jardinagem brota com as primeiras civilizações. Os *Jardins Suspensos da Babilônia*, na Mesopotâmia, considerados uma das sete maravilhas do mundo, transcendem o arquitetônico com o natural, e faz seus criadores serem considerados mestres em técnicas de irrigação e drenagem. No antigo Egito, os jardins eram desenvolvidos de acordo com a topografia do Rio Nilo e tinham uma simetria rigorosa. O povo persa levou maior liberdade à confecção dos jardins com as flores perfumadas. Para os gregos, a principal característica dos jardins era a simplicidade, embora a forte influência dos jardins egípcios. Os romanos criaram jardins metódicos e ordenados, integrados às moradias. Na China e Japão, que datam seus primeiros jardins antes da Idade Média, a tarefa do jardineiro limitava-se a ordenar o já existente. Os jardins eram templos de purificação e meditação, com elementos que ocasionavam forte deleite e impacto à vista do observador devido à grandeza e cuidado de suas plantas (BARCELOS, s/d).

Desde os séculos 16 e 17, os jardins vem sendo formados e cultivados com intenções e características que se alteram a cada época e cultura. Há em sua formulação um envolvimento mitológico e estético com a natureza (SEGANA, 1995). Os jardins nestes dois séculos foram construídos a partir de “ideias que alimentaram a formação de um significado peculiar para estes recantos urbanos, do ponto de vista de uma nova visão sobre a natureza” (SEGANA, 1995, p.21). No entanto, nem tudo são “flores”, como conta Simon Schama, para alguns historiadores, “foi no Renascimento e nas revoluções científicas dos séculos 16 e 17 que condenaram a terra a ser tratada pelo ocidente como uma máquina que nunca quebraria, por mais que o homem usasse e abusasse” (SCHAMA, 1996, p.23), desta forma o homem foi retirando recursos e massacrando a natureza, acreditando que ela poderia sempre se regenerar, contudo, a população foi aumentando consideravelmente e a consequência foi um uso imprudente e inconsequente dos recursos naturais. Desde o início da história o homem se relacionou com a natureza venerando-a e a transformando, as terras foram exploradas, manipuladas, exauridas, tomadas. “Antes [das invenções para aprimorar a agricultura] o homem fazia parte da natureza; agora ele explorava a natureza” (WHITE *apud* SCHAMA, 1996, p.23). Vivemos em um planeta cíclico, onde toda a riqueza natural deve ser renovada de tempos em tempos, a forma de exploração da humanidade dos bens naturais desde o início das invenções de maquinários para facilitar o manejo com estes e com a ideia de que nunca terá um fim, acabou saindo do controle. A humanidade acredita que vivemos em um planeta linear (LEONARD, 2007), onde estas riquezas nunca acabam. Bem sabemos, que sem a nossa colaboração, intervenção e consciência para não danificar e destruir nossos bens naturais, não será possível uma renovação suficiente para a não aniquilação do Planeta Terra, consequentemente e principalmente dos seres humanos e antes disso das relações humanas. Procuro com o trabalho em arte, minha reaproximação com o estado primitivo do humano, desta forma me conectando e aprendendo a viver de forma mais harmônica com o mundo vegetal. Reaprendendo a plantar e cultivar.

“No fim do século 17, o cultivo de árvores, flores e jardins tornava-se um hábito comum à população urbana” (THOMAS *apud* SEGANA, 1995, p.29), era a natureza incorporando-se gradualmente ao cotidiano. Junto com o gosto ornamental, o jardim readquiria características da antiga tradição: a terra adornada por vegetação admirável e animais, refletindo os mitos como o Éden. “Na literatura pós-reforma inglesa, ressuscitava-se a visão da mata como local de privacidade e meditação, o jardim fechado como símbolo de repouso e harmonia” (SEGANA, 1995). Seja por uma questão de aproximação com Deus, privacidade, repouso ou deleite, as pessoas foram reaproximando a natureza de suas casas, cidades e de suas vidas. Simon Schama (1996, p.21) acrescenta que:

[...] a vida campestre devia ser valorizada como um corretivo moral contra os males da corte e da cidade; pelas propriedades medicinais de suas plantas; pelas associações cristãs de ervas e flores; e, sobretudo, por sua proclamação da estupenda benevolência do Criador.

Todas estas formas de jardins dizem muito da cultura de cada região, e por mais que todos possuam características de provocar um encantamento nos seus visitantes, muitos podem ser impessoais e duros. Os que mais me tocam e interessam, no que diz respeito a esta pesquisa, são os jardins orientais, onde o homem busca uma relação espiritual com o manejo do jardim. Procuram unir-se a ele. Seus recantos possuem uma ideia romântica, são delicados e refinados, utilizando-se da forma mais natural possível. O jardim chinês, por exemplo, é irregular e assimétrico. Não possui um eixo central nem um panorama geral. O que importa é o envolvimento que o jardim proporciona com as plantas, as descobertas, os arranjos desvendados quando adentramos estes espaços ajardinados. Desta forma, os jardins orientais são espaços que conduzem a uma integração com a vegetação.

Um jardim que se caracteriza como lugar que me permite uma ligação e integração com as plantas tem pautado os jardins que venho cultivando, articulando e apresentando em espaços expositivos. Com estes jardins é possível enxergar, sentir e colocar-me no tempo em que as plantas têm para se desenvolver, é necessário observá-las nos pequenos detalhes. Importa-me o tempo que uma planta vai levar para se adaptar a um novo vaso ou jardim, elas têm seu próprio tempo para se desenvolver. Desta forma os trabalhos elaborados para exposição podem começar com as plantas meio murchas, que com o tempo vão se erguendo e crescendo.

Na arte o *jardim* adquiriu outros sentidos, porque embora conserve alguns gestos, estes são realizados em outro contexto. É diferente de regar as plantas em meu jardim de casa, na rua, onde há sol, vento, ar puro. Outra é regá-las em uma galeria de arte, lugar seco, duro, impessoal.

No fim do século 19, o artista Claude Monet<sup>ii</sup> (1840-1926), uma das figuras mais importantes do movimento impressionista, gostava de retratar e achava importante mostrar cenas do dia a dia e temas comuns em suas pinturas, como barcos em um lago e jardins. Em 1883 foi morar na cidade francesa de Giverny (Figura 1), onde criou e construiu belos jardins por toda propriedade. Além da cor, Monet era apaixonado pela jardinagem, e montou seus *Jardins* como obras de arte, que serviram como modelo para suas pinturas e também para receber seus amigos artistas e poetas. Os *jardins* eram originários de seu desejo, as combinações lhe permitia encenar diferentes contrastes cromáticos e infinitas texturas.



Figura 1:  
Claude Monet em seu jardim  
(Fonte: [www.fondation-monet.fr/fr/content/les-photos-de-giverny-claude-monet-peintre-impressionniste-normandie-jardin-nymphéas](http://www.fondation-monet.fr/fr/content/les-photos-de-giverny-claude-monet-peintre-impressionniste-normandie-jardin-nymphéas))

Na arte contemporânea encontramos jardins com articulações diversas. A proposição *Prosa de Jardim 2* (Figura 2), dos artistas gaúchos Hélio Ferverza e Maria Ivone dos Santos, é resultado de caminhadas diárias pelo bairro onde moram. Eles trabalham articulando impressões colhidas em situações que se apresentam em suas rotinas, e delas extraem conversas, imagens, reflexões a partir de suas vivências em um bairro de Porto Alegre, provocando pausas e questionamentos sobre o devir urbano (FERVENZA, 2008). Na exposição deste trabalho feita no Museu de Arte de Joinville, os artistas puderam ampliar as questões presentes na antecedente *Prosa de Jardim* realizada em Montenegro-RS, no ano de 2007. A instalação foi realizada com montagens variadas de fotografias do jardim, desenhos de flores e plantas feitos por crianças, pá de jardinagem, um vaso com Jasmim, vídeo-carta *Vendo a Vistamostrada* em televisão instalada no local, textos e palavras em vinil adesivo e textos impressos em papel fotográfico. O trabalho foi disposto em uma casa que abriga o Museu de Arte de Joinville.



Figura 2:  
Maria Ivone dos Santos e Hélio Ferverza  
*Prosa de Jardim 2*, 2008.

Fragmento que fazia parte do jardim encontrado pelos artistas.  
(Fonte: [www.helioferenza.net/arquivo/proposicoes/jardim/index.htm](http://www.helioferenza.net/arquivo/proposicoes/jardim/index.htm))



Atenho-me também a uma obra de Melissa Flôres, artista nascida em Marau/RS, que atualmente vive e trabalha em Porto Alegre/RS. A artista chama suas proposições de ocorrências, e em seu pequeno livro de produção independente intitulado *Ocorrências Secretas* (Figura 3), está descrito o trabalho *Jardim Secreto* (Figura 4), que acrescento neste “passeio” pelos Jardins de artistas.



Figura 3:  
Livro de Melissa Flôres (Prod. Independente)  
*Ocorrências Secretas*, 2010.  
(Foto tirada por mim do próprio livro de Flôres)



Figura 4:  
Melissa Flôres *Jardim Secreto*, 2007.  
Melissa distribuindo envelopes com sementes.  
(Fonte: [http://www.arena.org.br/textos/listar\\_textos.php](http://www.arena.org.br/textos/listar_textos.php))

O *Jardim Secreto* de Flôres é também resultado de caminhadas por parques e praças da cidade de Porto Alegre desde novembro de 2007, sem itinerário ou cronograma pré-estabelecidos, onde a artista distribuiu envelopes com sementes de flor. Estes envelopes foram confeccionados especialmente para esta ação e “contém instruções detalhadas para o plantio e cultivo de uma flor de jardim, omitindo, contudo, a espécie contida no seu interior” (FLÔRES, 2010, p.23). Segundo relato da artista, esta ação provocou diversas surpresas e situações após a abordagem e entrega dos envelopes, ao longo de suas caminhadas. As pessoas aceitavam sorridentes os envelopes com sementes, e não houve nenhuma pergunta ou comentário a respeito da origem do trabalho, somente em relação à planta e onde deviam plantar: “-Por favor, só me diga uma coisinha, devo plantar em um espaço grande, ou pode ser em um vasinho?”. Melissa Flôres, tem um trabalho sensível, que se estrutura em gestos simples, anônimos, no qual pretende levar algo novo ao dia da pessoa que se dispõe a pegar um dos quase dois mil envelopes feitos para a “ocorrência”, e descobrir a partir do cultivo e carinho o segredo da flor que brotará. A proposição a fez refletir sobre um grande jardim acontecendo à distância, em diversos lugares, um brotando em relação ao outro.

Estes artistas articulam de formas diversas jardins e questões de cultivo em suas produções poéticas e este é meu interesse em relacioná-los com o meu trabalho. Sabendo que as articulações



destes artistas citados são divergentes das minhas, mas que ajudam a refletir sobre uma prática artística que tangencia o cotidiano. Aqui me parece evidente o gesto de cultivo e cuidado deslocado do contexto comum do cotidiano que ambos os trabalhos possuem. No de Monet, o cuidado na montagem do jardim para atingir forma e estética, escolhendo as plantas e flores conforme estrutura, cores, estações do ano e dispondo segundo seu agrado para pintá-lo. No de Fervenza, o cultivo do hábito de caminhar pelo bairro onde moram, percebendo o entorno de forma cuidadosa e atenta. Em Flôres, o cultivo das relações, mesmo que efêmeras, na distribuição dos envelopes de sementes, cuidadosamente compartilhados, tornando os jardins onde foram plantadas as sementes um único, unidos por gestos de dar e receber.

Em meus trabalhos cultivo e cuidado se dão de forma simples, durante a elaboração e manipulação das plantas e materiais como a cerâmica, utilizados na conformação dos *jardins*. Assim como um pintor pesquisa sobre as cores, minha pesquisa se dá por meio da investigação de como as plantas reagem e produzem sentido quando cultivadas e apresentadas em distintos espaços da arte, uma vez que a prática cotidiana é ressignificada como prática artística contemporânea. De posse desse repertório de jardins, produzi um *jardim* para a exposição dos formandos de Artes Visuais em 2012. O trabalho foi intitulado *Em torno do jardim* (Figura 5), e foi construído pensando no espaço da galeria de arte do Centro de Artes da UFPel, “A Sala”. Uma de minhas questões era a escolha das plantas, pois sabia que somente algumas espécies de plantas poderiam ficar por um mês em exposição, num espaço sem luz natural sem perecer. Durante aproximadamente um mês, construí uma peça feita em cerâmica com diversos vasos em miniatura, dispondo alguns deles em um grande “prato” também de cerâmica onde eram fixados. Outros vasos ficaram independentes para que eu pudesse organizá-los durante a montagem. Todos eles serviram como suportes, uns para as plantas, outros como forma de irrigação, pois, não sendo um jardim convencional de uma casa, necessitava de um dispositivo que garantisse às plantas abastecimento de umidade nos finais de semana. O trabalho com o *Jardim* exige que se tenha um acompanhamento das plantas, cuidado e envolvimento. É preciso que o mediador da exposição seja sensibilizado e ajude a cuidar da obra. Além disso, pesquisei uma forma de aquecer e iluminar as plantas artificialmente, permitindo a elas certo crescimento durante todo o mês. Foram usadas duas lâmpadas, trocadas quando necessário. O cuidado era imprescindível para que as plantas não sofressem um estresse e enfraquecessem. A peça cerâmica e os pequenos vasos foram organizados em cima de um torno e de placas de madeira, os quais, usados normalmente como suportes para confecção de peças cerâmicas, serviram como uma espécie de escada para a conformação geral da peça, utilizando materiais do “processo de criação como própria obra”, como escreve Jessé Torres<sup>iii</sup> sobre o trabalho poético da artista Raquel Stolf<sup>iv</sup>. Além disso, *Em torno do jardim*, por ser posicionado perto do chão nos move a uma inclinação sobre a peça em direção ao chão, para olhar os vasos e plantas da obra/jardim.

Figura 5:  
Ana Paula Barbosa  
*Em torno do jardim*, 2012.  
cerâmica, plantas, madeira e ferro.  
Dimensões variáveis.  
(Foto de Adriane Hernandez)



O processo pelo qual as plantas passam é muitas vezes inesperado. Algumas precisam de mais água que outras. Algumas de mais sol, outras de sombra, tem as que gostam de ser solitárias e assim por diante. Jardins que passam a possuir suas próprias marcas e história. Sendo necessária uma pesquisa a respeito dos vegetais escolhidos para o trabalho, e um respeito pela forma de crescimento e desenvolvimento individual de cada planta. O processo funciona como um lugar de reflexão, me colocando na forma e no tempo em que tudo acontece, neste outro tempo que a natureza tem pra se desenvolver, se reconstruir e adaptar-se.

O trabalho precedente me possibilitou pensar no próximo, estimulando o movimento da criação e suas implicações teóricas, bem como provocando a experimentação de materiais e maneiras distintas de cultivar e expor as plantas. Este trabalho foi intitulado *Iresineherbstiinclinatur* (*Iresineherbstiinclinada*) (Figura 6), nele foram usados cinco vasos de cerâmica iguais, com plantas de mesma espécie enfileiradas como numa prateleira de casa, guardando espaços iguais entre si. Como suporte, usei uma madeira antiga de alicerce de casa. Ela tinha restos de tinta, pregos enferrujados e pedaços de outras madeiras, encravados e despedaçados. São materiais normalmente utilizados para acomodar e dispor meu jardim. As lâmpadas, desta vez,

ficaram incrustadas na própria madeira da prateleira, o calor ficou mais intenso, a água do vaso passou a secar com mais rapidez. Para resolver isso, um temporizador ascende e apaga a luz quando necessário. Foi necessário ir até a galeria periodicamente para regar as *Iresines*. Ao inserir os vasos no espaço expositivo como um “objeto artístico”, abro uma brecha para inserir práticas cotidianas que necessitam de atenção e envolvimento, pois é um trabalho vivo e em constante transformação.



Figura 6: Ana Paula Barbosa  
*Iresineherbstiiinclinatur*, 2012.  
Cerâmica, plantas (*Iresine*), madeira. 120 x 50 cm  
(Foto da autora)

Todo esse trabalho foi um experimento, pois não sabendo como as plantas se comportariam foi necessário um acompanhamento e observação diária. No final das exposições constatei que as plantas suportaram para além de minhas expectativas. O período da apresentação do trabalho funcionou como um laboratório, pois pude observar, além das questões técnicas de sobrevivência e disposição do lugar onde foi montada a peça, que o trabalho provoca surpresa e promove a interação dos espectadores. A presença de plantas em um lugar que comumente não é um ambiente propício para o cultivo, onde as pessoas o visitam geralmente com o intuito de ver obras finalizadas. Meus trabalhos levam um pouco do que é próprio da vida, e do aconchego doméstico para a sala de exposição. Esta obra/jardim está em constante movimento e transformação, diferentemente dos outros trabalhos dispostos junto ao meu. Os trabalhos *Em torno do jardim* e *Iresineherbstiiinclinatur* me colocam em uma posição diferenciada por estar lidando com plantas vivas, uma materialidade mais exigente, que me força a fazer eu mesma a montagem, e acompanhar toda a exposição. Tem a ver com a sutileza e delicadeza do desenvolvimento da planta. Durante a pesquisa, conheci inúmeras formas e concepções na utilização de *jardins* dentro da arte. Pude

entender que o tipo de *jardim* que faço se aproxima com as ideias de jardins orientais, onde não procuro uma organização formal, paisagística e sim uma forma mais orgânica e “natural”, deixo que as plantas tenham mais liberdade em seu crescimento e desenvolvimento.

## Referências

BARCELOS, Daniel C. **Uma viagem pela história dos jardins.** s/d. Disponível em: <<http://www.jardimdeflores.com.br/PAISAGISMO/A05daniel.htm>> Acesso em: 17 de junho de 2012.

FERVENZA, Helio. SANTOS, Maria Ivone dos. **Prosa de jardim 2.** 2008. Disponível em: <<http://www.heliofervenza.net/arquivo/proposicoes/jardim/index.htm>> Acesso em: 9 de junho de 2012.

FLÔRES, Melissa. **Ocorrências secretas.** Fotografias de Melissa Flôres e André Luis Fávero, convidados: Jailton Moreira e Maria Helena Bernardes. – Porto Alegre: Edição do Autor, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no método cartográfico.** In: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/ org. Eduardo Passos, Virgínia Kasrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 32 – 51.

LEONARD, Annie. **A história das coisas.** Disponível em: <<http://www.videolog.tv/video.php?id=353307>> Acesso em: 21 de junho de 2012.

SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória.** – São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SEGANA, H. **Ao amor do público.** Jardins no Brasil. – São Paulo: Nobel, 1995.

---

## Notas

<sup>i</sup> Fonte de consulta: <http://origemdapalavra.com.br/consultorio-etimologico/> Acesso em: 9 de junho de 2012.

<sup>ii</sup> <http://www.fondation-monet.fr/fr/> Acesso em: 10 de junho de 2012

<sup>iii</sup> <http://www.itaucultural.org.br/bcodemidias/001790.pdf>. Acesso em: 13 de julho de 2012.

<sup>iv</sup> Artista plástica e professora da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC.

## AÇÕES EDUCATIVAS: UMA FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO EM ARTE

Ana Paula Meura

Professora e Arte-educadora

**Resumo:** Neste Trabalho de Conclusão de Curso realizou-se uma reflexão sobre questões que perpassam a educação formal e a educação não formal no ensino da arte. Inicia focalizando a importância da interlocução entre ambas, contextualizando a abordagem nas mudanças operadas em sala de aula em estreito contato com a arte contemporânea. Focalizando a Fundação Vera Chaves Barcellos, contextualizando-a através de uma análise que a coloca lado a lado do Museu Lasar Segall e da Fundação Iberê Camargo. Finaliza-se em um estudo sobre a implementação do Projeto Educativo da Fundação Vera Chaves Barcellos, enfatizando a importância do Projeto para a comunidade local. Trazendo o pensamento de Miriam Celeste Martins e Gisa Picosque ao articular o ensino formal e o ensino não formal, além da visão de Alice Bemvenuti relacionada ao ensino não formal e a visão de Ana Mae Barbosa relacionada ao ensino formal através da metodologia triangular. No desenvolvimento do texto também são enfatizadas as mudanças que aproximam a arte e a cultura.

Palavras-chave: ensino de arte; instituições culturais; formação do professor de arte.

Durante o período da graduação, através da participação de formação de professores em estágio curricular realizado em Instituições Culturais constatou-se a pouca procura e o pouco acesso que a comunidade em geral possui as instituições de arte. Com isso, verificou-se que a situação atual pode ser mudada a partir da educação, pois ainda é muito recente no Brasil a relação das Instituições Culturais, especificamente artísticas, envolvendo Ações Educativas em estreito diálogo com a Educação Formal.

As instituições culturais existentes no Brasil, em sua maioria, oferecem ingresso gratuito e estão sempre abertas para receber o público que as procura, principalmente, para a visita. E, ainda, como afirma Alice Bemvenuti:

[...] não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, uma aproximação e uma relação mais íntima com este espaço, envolvendo atividades de mediação dos objetos (BEMVENUTI, 2007, p.619).

O que confirma, de certa forma, a constatação anterior sobre a falta de hábito das pessoas de frequentar esses lugares e verifica-se que, em parte, essa situação se deve à educação, que não prioriza o ensino da arte, mas também, talvez ainda não se possua as ferramentas adequadas para que esse contato seja possível.

Encontra-se no Plano Nacional da Educação a articulação da melhoria de ensino e o compromisso com a cidadania através da valorização do magistério:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (PNE, 2010).

Dessa forma, aliando o cumprimento desse compromisso fixado pelo PNE à situação atual da falta de acesso à cultura pela comunidade, tem-se o que se considera como o ponto fundamental para que essa comunidade chegue às instituições culturais: a formação inicial do professor de arte em diálogo com a educação não formal e a continuidade da formação, que possibilita a esse profissional a troca de experiências e discussões acerca da arte, levando-o a abertura para a pesquisa e requalificando as ações na escola, curriculares e culturais.

A partir do interesse em ações educativas e da visão da necessidade de aproximar a instituição cultural da escola, tenta-se entender realmente como acontece essa ponte entre as instituições culturais e a comunidade escolar e também como se pode contribuir para a sua efetivação. A preocupação se volta, principalmente, para o incentivo à formação continuada do professor de arte, e em como esses espaços e os agentes que neles atuam poderão constituir projetos que ampliem o trabalho do professor em sala de aula, oportunizando discussões, reflexões e debates acerca da área do conhecimento, tanto no sentido de responder perguntas como na possibilidade de se levantar muitas outras questões que ainda não tenham sido pensadas.

Com um trabalho na Fundação Vera Chaves Barcellos (FVCB) e o acompanhamento por um período significativo de algumas ações da instituição, fortaleceu-se esse interesse pela área da educação em espaços não formais de aprendizagem. Nesse sentido, chama-se a atenção para a inserção da instituição na comunidade da qual faz parte e a sua relação com o professor de arte em uma proposta de aprendizado mutuo e enriquecedor.

A FVCB é uma instituição emergente no cenário das instituições culturais do Brasil. Fundada em 2004, ela tem como um de seus objetivos a preservação da obra de Vera Chaves Barcellos, além de centrar-se na pesquisa e discussão da arte contemporânea. Tem constituído um Centro de Documentação e Pesquisa com um acervo de documentos referentes à arte contemporânea, além de um acervo de obras de arte contemporânea. Em maio de 2010, foi inaugurada a Sala dos Pomares, novo local destinado a abrigar as exposições promovidas pela instituição. Desde a inauguração com a abertura da primeira exposição, denominada “Silêncios e Sussurros”, foram realizadas tentativas de iniciar um Projeto Educativo que fizesse com que o público do local fosse mais variado, em que se buscava atingir a

comunidade da região em que a Fundação está inserida, a cidade de Viamão, cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Mas, foi somente na segunda mostra da instituição, “Pintura: da matéria à representação” (2011), que o educativo realmente começou a tomar forma e a instituição abriu muitas portas para os professores repensarem suas práticas em sala de aula.



Imagem 1 - Entrada da Fundação Vera Chaves Barcellos  
Foto: Ana Paula Meura

Buscando elementos que possibilitassem fazer uma reflexão sobre as questões que perpassam a educação formal e a educação não formal, tentando entender como ocorre a interação entre essas duas instituições, a Escola Básica e a Instituição de Arte, foi realizada uma investigação sobre os caminhos que os professores de arte das escolas municipais e estaduais, que participaram do Projeto, optaram por constituir em suas salas de aula a partir do contato com as obras originais, de conversas com artistas e com a arte-educadora Mauren de Leon, que foi a coordenadora dessa primeira fase do Projeto.





Imagem 2 - Encontro com Mauren de Leon na  
Exposição “Pintura: da matéria a representação”  
Foto: Ana Paula Meura

Imagem 3 - Encontro com a artista  
Lenir de Miranda  
Foto: Ana Paula Meura

Foi aplicado um questionário aos professores em que eles foram motivados a refletir sobre a sua prática em sala de aula, e pensar no que mudou em sua visão de arte e em suas ações com seus alunos após a participação no projeto. É importante levar em consideração as respostas fornecidas pelos professores, pois são eles que estão passando adiante várias informações sobre arte para uma grande parcela da comunidade. É através da escola que se pode construir um público futuro que pode ou não vir a se tornar um espectador assíduo e participante das ações organizadas pela instituição.

Outro fator importante é a parceria que foi criada com os professores. Eles receberam a instituição e se deixaram desestabilizar com as novas informações, vivências e experiências. E estão em sala de aula colocando em prática muito do que viveram.

O fato de os professores terem a oportunidade de dar um retorno à instituição mostra o empenho e a vontade de fazer mais. Foram experiências levadas de um meio a outro tendo como resultado a ampliação do conhecimento de ambas as partes. De um lado, conhecer uma instituição que está emergindo no cenário da arte e que faz parte da comunidade e está ali para ser usufruída por ele. De outro, a instituição que conhece de forma significativa a comunidade da qual ela faz parte e tem a oportunidade de fazer parcerias para cada vez mais se mostrar presente e participante nesse espaço.



Imagens 4 - Último encontro do Programa  
Educativo: apresentação dos trabalhos  
dos professores  
Foto: Lusiane Martinez



Imagem 5 – Último encontro do Projeto Educativo:  
professora com um trabalho de seus alunos  
Foto: Lusiane Martinez

Diante desse entendimento da função social de uma instituição cultural como “mediadora de conceitos e tendências”, (BEMVENUTI, 2007) e da detecção do que esses



espaços mostram e como constituem o acesso ao que mostram e em como cada indivíduo lida com as suas experiências nesses espaços, ou seja, o que o indivíduo faz com o que acessa. Nesse sentido, vai-se pensar nas ações educativas como porta para a inclusão cultural e social tentando atuar para a redução da exclusão, provocando a aproximação da comunidade. E para que isso aconteça é necessária uma série de questões que perpassam a realidade de onde a instituição faz parte, e a investigação sobre se tudo o que está ali para ser visto, tocado, sentido e experienciado vai realmente tocar o novo espectador.

Para entender melhor o funcionamento, as ações e programações e os resultados obtidos com os projetos, os encontros, as palestras e as oficinas oferecidas aos professores e pessoas ligadas a arte-educação articulou-se o estudo da FVCB a outras duas instituições semelhantes, a Fundação Iberê Camargo, que abriga a obra de Iberê Camargo e o Museu Lasar Segall, que igualmente abriga a obra de Lasar Segall.

Com o Museu Lasar Segall, que possui uma Ação Educativa legitimada, por ser um dos pioneiros no Brasil com esse tipo de ação, foi-se investigar como era a educação em museus no seu início, em 1985, e, hoje, o que mudou na instituição, o que evoluiu na Ação Educativa até então. O Museu Lasar Segall desenvolve programas para as escolas, para as famílias e para a comunidade com a finalidade de educar o olhar dos visitantes a fim de fazê-los ver e analisar a obra de arte em seus diversos contextos. Além disso, possui uma programação de cursos e palestras para seu público.



Imagem 6 – Entrada do Museu Lasar Segall  
Foto: Ana Paula Meura

Com a Fundação Iberê Camargo busca-se perceber aspectos de uma instituição que surgiu em torno de um artista que deixou um legado importante para arte no Brasil e que possui ações permanentes, e em como isso hoje já se tornou uma realidade. A instituição atua

através de um Programa Educativo composto de ações de Formação de Mediadores, Orientação de Professores e publicação de Material Didático, e é assim que amplia a sua rede de relacionamento com o público, atendendo o público escolar e a comunidade em geral através de visitas mediadas e oficinas. Aproxima o público da arte moderna e contemporânea promovendo a pesquisa e a obra do artista Iberê Camargo.



Imagem 7 – Entrada da Fundação Iberê Camargo  
Foto: Ana Paula Meura

As instituições tem um perfil comum, são instituições monográficas e seus principais objetivos são a preservação, pesquisa e difusão das obras dos artistas que as nomeiam. Para conseguir alcançar esses objetivos as instituições se utilizam de estratégias que atendem as necessidades do seu público, buscando sempre a troca e as mais diversas vivências.

Através de entrevistas, visitas aos locais, de observações das dinâmicas de trabalho e, principalmente, das ações educativas, percebeu-se grandes particularidades em cada uma das instituições, aspectos que as fortalece e outros que, talvez, funcionassem melhor de outra forma. Entretanto, isso não anula a contribuição de cada ação para a comunidade da qual ela faz parte.

Durante a pesquisa, percebeu-se o quanto as ações educativas são valorizadas tanto pela equipe que a organiza quanto pelo público que já aderiu e participa de suas atividades. Entretanto verificou-se que as instituições são incansáveis e estão sempre buscando crescer, desenvolver e ampliar sua relação com o público através de mais ações que permitam a participação e o acesso do mesmo em sua programação.

Dessa forma volta-se ao professor de arte, profissional que atua dentro das escolas, que já tem a sua formação (nem sempre sendo em arte), tem o seu modo de dar aula e que mesmo assim não se acomoda e vai à busca de novos aprendizados e experiências. Esse

também é o professor que se focalizou neste trabalho e que chegou até a Fundação Vera Chaves Barcellos: o professor que buscou conhecer um novo espaço para proporcionar aos seus alunos outra forma de aprender.

Vê-se nas ações educativas algo importante, tanto para o professor que está dentro de sala de aula todos os dias enfrentando as mais diversas situações e tendo que lidar com diferentes realidades, quanto para a instituição que oportuniza essas vivências e que tem a possibilidade de abrir suas portas para que algo possa acontecer ali dentro. Vê-se como ocorre a troca de experiências, novas vivências e debates que oportunizam ainda mais o crescimento pessoal e a ampliação de conhecimentos. E tudo passa a ser refletido em sua prática em sala de aula.

Volta-se ao início da pesquisa em que já se afirmava a importância dessa ponte estabelecida entre as instituições culturais e as instituições de ensino formal. Constata-se ao finalizar, revendo os questionários direcionados aos professores que participaram da primeira etapa do Programa Educativo da FVCB o que realmente significou para eles essa participação, esse reconhecimento pela profissão e, principalmente, a oportunidade de ter um espaço cultural exclusivamente de artes visuais na sua própria cidade, que eles podem frequentar organizando experiências concretas para seus alunos e que está aberto para recebê-los e os ajudando a acessar a arte e o pensamento contemporâneo.

Afirma-se por fim que a união entre o ensino formal e o ensino não formal é eficiente, sendo importante tanto para os alunos que passam a poder ter o contato com obras de arte originais quanto para os professores que tem uma nova opção de proporcionar a construção do conhecimento, o aprendizado, aproximando-os da arte local, de exposições e até mesmo de artistas, desmistificando tanto o objeto artístico quanto a figura do artista.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.

BEMVENUTI, Alice. *Museus e Educação em Museus - História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul*. 2004. 385 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

BEMVENUTI, Alice. *Museu para todos: o papel da ação educativa como mediadora cultural*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, 16., 2007, Florianópolis, SC. Anais. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007.

BRASIL (Ministério da Educação e do Desporto). *Plano Nacional da Educação*. Brasília, MEC, 2010.

CHIOVATTO, Milene. *O Professor Mediador*. [SI]: Artigo extraído do BOLETIM N° 24 de Outubro/Novembro 2000. Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=13](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=13). Último acesso em: 03 de jul. de 2011.

FUNDAÇÃO IBERÊ CAMARGO. Desenvolvido pela Fundação Iberê Camargo. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: <<http://www.iberecamargo.org.br/>>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

FUNDAÇÃO VERA CHAVES BARCELLOS. Desenvolvido pela Fundação Vera Chaves Barcellos. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: <<http://www.fvcb.com/>>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. Rio de Janeiro, RJ: RBB Ltda, 2008.

MUSEU LASAR SEGALL. Desenvolvido pelo Museu Lasar Segall. Apresenta informações gerais sobre a instituição. Disponível em: < <http://www.museusegall.org.br/>>. Último acesso em: 04 de dez. de 2011.

PINTO, Júlia Rocha; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte-educação em instituições culturais – O ensino não formal em museus de arte. Disponível em: <[http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos\\_pesquisa/arte\\_educacao\\_em\\_instituicoes\\_culturais.pdf](http://www.nupea.fafcs.ufu.br/pdf/10eraea/relatos_pesquisa/arte_educacao_em_instituicoes_culturais.pdf)>. Último acesso em: 15 de out. de 2011.

# O parque jurássico e a nostalgia como dispositivo no audiovisual contemporâneo: investigações sobre a cultura visual do cinema da memória<sup>1</sup>

Ana Paula Penkala<sup>2</sup>  
André Darsie de Oliveira<sup>3</sup>

## Resumo

A arte visual surge como fazer quando o homem sente necessidade de documentar. As cavernas de Lascaux, datadas de pelo menos 15 mil anos, demonstram a relação da expressão visual com a documentação enquanto prática que constrói sentido em torno do trabalho e da vida individual ou de um coletivo. As paredes das cavernas pré-históricas são um documentário da vida do homem à época, constituindo-se nas primeiras relações da cultura visual humana com a memória social. A fotografia e o cinema, como últimos passos em direção à documentação visual, têm em seu propósito primeiro também o registro como memória. O período atual, chamado de pós-modernidade, tem na preponderância das imagens na experiência social uma de suas principais características, motivo pelo qual vem sendo chamada também de “era do visível” por Fredric Jameson (2006). Dois traços definem essa era: a perda do sentido de história e a centralidade das mídias visuais na vida cotidiana. Cruzando ambos os fenômenos, abordamos aqui o que chamamos de *cinema da memória*, em uma reflexão que é parte de uma pesquisa mais ampla sobre memória, colecionismo e cultura visual no audiovisual. Temos o objetivo de discutir brevemente a nostalgia no cinema pós-moderno através do uso da referenciação a outros filmes e à cultura visual. O conceito de nostalgia é tensionado a partir do que Fredric Jameson (1996; 2006; 2007) chama de “cinema nostálgico” e discutido dentro do contexto das novas sociabilidades e formas de organização da memória.

**Palavras-chave:** cultura visual; audiovisual; nostalgia; memória; pós-modernidade

## Bem-vindo ao Parque Jurássico

Muitos filmes – assim como quaisquer produtos audiovisuais – usam a referência como forma de homenagem, ou para construir uma nova camada de discurso. Porém, em alguns casos, a nostalgia e o retorno ao passado são um dispositivo<sup>4</sup> proposto pela instância de realização de um filme. O dispositivo que faz parte desta discussão tende mais ao emocional, e ultrapassa o objetivo de citar, emular, refilmar. Quando J. J. Abrams dirige um filme chamado *Super 8* (2010) e nele oferece ao público a experiência de um filme dos anos 80, desde o cartaz até a recriação de um discurso de época, estamos diante de um dispositivo que tem a nostalgia como eixo. Como crianças que nunca querem deixar a infância para trás, os realizadores do cinema da pós-modernidade estão, sobretudo, homenageando seus ídolos. E recriando para si e para seu público a experiência do cinema tal qual

1 Este trabalho faz parte das pesquisas desenvolvidas nos projetos *Designer como autor* e *Cultura e Imaginário a partir das práticas do audiovisual e do design* do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Metodologias e Teorias em Design da UFPel.

2 Professora e pesquisadora dos cursos de Design e Cinema da UFPel. Doutora em Comunicação e Informação pelo PPGCOM/UFRGS, mestre em Ciências da Comunicação pelo PPGCCOM/UNISINOS e bacharel em jornalismo pela ECOS/UCPel. penkala@gmail.com

3 Graduando de Cinema de Animação e pesquisador de iniciação científica do CEARTE/UFPel. andredarsiedeoliveira@gmail.com

4 Dispositivo aqui compreendido como artifícios usados e regras impostas em ordem de estabelecer e delimitar aquilo que será filmado.

ela existiu a partir da grande popularização da TV (anos 70) e dos *home videos* (anos 80). Vários realizadores, como Quentin Tarantino, Abrams, a Pixar Animations, por exemplo, foram criados assistindo às matinés do cinema, aos desenhos animados e séries na TV, aos filmes de todos os gêneros disponíveis na videolocadora mais próxima. Há algo na geração nascida entre o meio dos anos 60 e o início dos anos 80, uma “propensão para recordar” (PENKALA, 2012) suas infâncias, sua própria relação com a cultura visual, a partir de atravessamentos entre memória, coleção e criação, elevando aquilo ao que assistiam quando tinham cinco, 10 ou 15 anos na TV ou no cinema à potência de obra sublime (porque as boas lembranças de infância são intocáveis). Assim, o cinema da memória não apenas recria ou recupera a cultura visual desses tempos, mas ajuda a construir uma nova e peculiar cultura visual de início de século, aquela que vive da coleção das primeira gerações criadas a partir do bombardeio diário de imagens.

Na edição de 2009 dos Golden Globes Awards, ao receber o prêmio Cecil B. DeMille, Steven Spielberg fez um discurso emocionado<sup>5</sup> sobre o primeiro filme ao qual seu pai o levou para ver, *O Maior Espetáculo da Terra* (*The greatest show on Earth*, Cecil B. DeMille, 1952). Spielberg relembra o espanto que sentiu ao ver no filme o que ele descreveu como “possivelmente o maior desastre de trem que já foi filmado”. A partir dessa experiência, então com cerca de seis anos, tentou recriar o desastre com um tipo de Ferrorama<sup>6</sup>, filmando a cena em uma câmera de 8mm<sup>7</sup> que seus pais tinham em casa. Esse discurso, proferido por um Spielberg de sessenta anos, demonstra a influência que uma geração de realizadores (criadores, especialmente) tem sobre as gerações seguintes. Essa influência se dá por meio da cultura visual, mas é amalgamada pela memória. Spielberg é responsável por cenas que hoje compõe o imaginário de uma geração inteira que iniciou sua formação cinéfila a partir do final dos anos 70, alguns dos quais hoje envolvidos com a prática audiovisual. Um dos ícones da carreira do cineasta, *Tubarão* (*Jaws*, 1975), é, junto de *E. T. O Extraterrestre* (*E. T. The Extraterrestrial* 1982) e do clássico de ficção científica criado pelo amigo George Lucas, *Guerra nas Estrelas* (*Star Wars*, 1977), parte de um sólido referencial visual para as novas gerações de cineastas, mas mais que isso: parte da cultura popular e da memória do século XX. Como ícones, foram e continuarão sendo homenageados, citados, referenciados à exaustão.

Mas se, como sugere esse discurso de Spielberg, todos os criadores do cinema foram influenciados pela cultura visual criada pelas gerações anteriores, por que temos interesse em discutir a nostalgia dos cineastas na produção audiovisual atual? Em primeiro lugar porque a cultura

---

5 <<http://www.youtube.com/watch?v=Nv8k4tNCB6k>>

6 Um brinquedo, popularizado no Brasil muitos anos depois, que consistia em um trem e seus vagões (movido à pilha) e os trilhos, montáveis conforme a imaginação e as conexões de plástico permitissem.

7 É pertinente que se ressalte que a câmera 8mm foi lançada pela Kodak em 1932, nos EUA, sendo conhecida como versão standard. A Super 8 foi desenvolvida somente nos anos 60, como um aperfeiçoamento da 8mm standard, sendo lançada em 1965.

visual pós-moderna aglutinada nos filmes é herdeira de um movimento que teve início nos anos 50, tem forte relação com as tecnologias e culturas materiais de uma sociedade que viveu especificamente o pós-Segunda Guerra Mundial e vem sendo sedimentada primeiro pela popularização da televisão, das câmeras portáteis domésticas, e pela invenção do vídeo, nos anos 60, ao que se seguiu a invenção do videocassete (1978) e a disseminação dos *home videos* e das videolocadoras. Em segundo lugar, porque se a nostalgia em si é uma relação emocional que todas as gerações têm com a cultura que as antecede; e as citações, referências e homenagens no cinema são comuns desde há muito, a cultura do visível que marca significativamente a era contemporânea tem como uma de suas características mais importantes, evidentes e fenomenais a busca pela recriação de um tempo que não existe senão em nossas memórias. O filme de Woody Allen, *Meia Noite em Paris* (*Midnight in Paris*, 2011), bem poderia ilustrar o *zeitgeist*<sup>8</sup> pós-moderno: vivemos tão insatisfeitos com nosso tempo atualmente que sonhamos com uma mágica viagem ao passado para “a época de ouro”, onde consideramos estar todo o sublime da arte – literatura, pintura, música. A viagem no tempo nos daria a oportunidade de viver o que acreditamos ter perdido, a partir de certezas que construímos pelo que os livros de História tornam cada vez mais romântico (a bela época, os anos dourados, os anos incríveis). O que vemos aqui, nas produções audiovisuais contemporâneas, não é diferente de uma viagem no tempo. Porém não há uma era de ouro reconstruída a partir dos livros de História ou dos documentos de época. O que se faz é um inventário do “sublime” a partir de nossas próprias relações com os objetos. E esses objetos são o que de mais representativo da geração pós-moderna podemos dispor como um inventário: as imagens e a cultura popular. É assim que podemos abordar o conceito de nostalgia em que estamos centralizando essa discussão.

### **Os fantasmas se divertem: a nostalgia em Jameson**

A questão da nostalgia discutida por Fredric Jameson deriva de uma de suas preocupações mais importantes e válidas com a lógica cultural pós-moderna: a perda do sentido de história. Ao refletir sobre o filme nostálgico, conceito que aborda frequentemente, Jameson traça uma linha que comumente atravessa a morte do sujeito individualista burguês; a impossibilidade de criação, pelos autores contemporâneos, de novos estilos; e o vazio que caracteriza o constante e sem ideologia retorno ao passado (JAMESON, 2006). Nesse contexto, o autor aborda o conceito de *pastiche*, que seria a utilização de uma máscara estilística, uma imitação de um estilo único, peculiar, algo que caracteriza a *paródia* também. Esta, no entanto, tem impulso satírico, age na comparação com algo que serviria de parâmetro de normalidade para essa mímica cômica.

A estética modernista, para o autor, é ligada a uma concepção de sujeito burguês onde se firma a

---

8 O “espírito do tempo”.



individualidade. É de uma visão singular de mundo, de um estilo próprio e inconfundível, que essa estética teria sido formada. Com a morte do sujeito individual burguês, o estilo modernista clássico deixaria de ser alimentado, “[...] então não há mais clareza sobre o que se espera que os artistas e escritores do período presente façam” (JAMESON, 2006, p. 25). A tradição estética modernista seria um fantasma, rondando a criação contemporânea como um pesadelo. “[...] em um mundo no qual a inovação estilística não é mais possível, tudo o que resta é imitar estilos mortos, falar através de máscaras e com as vozes dos estilos no museu imaginário.” (JAMESON, 2006, p. 25) O autor fala sobre uma “falência do novo” e de um “aprisionamento no passado”. O *cinema nostálgico* é uma das formas práticas do pastiche, como o segundo filme de George Lucas, *Loucuras de Verão* (*American Graffiti*, 1973), que Jameson analisa. Essa obra “[...] se propôs a recapturar toda a atmosfera e as peculiaridades estilísticas dos Estados Unidos da década de 50 [...]”, aponta (ibidem, p. 26, grifos nossos). A “proposta” que o filme faz tacitamente define o dispositivo, e é “recapturar toda a atmosfera” quem faz o papel, nesse dispositivo, de cada vez mais diferenciar o filme nostálgico do filme de época ou do filme histórico (que tem o propósito de recriar fatos ou eventos ocorridos na história). Para Jameson, esse filme “[...] reinventa uma imagem do passado em sua totalidade vivida [...]” (2006, p. 27).

O pastiche busca estilos do passado, mas não traz com eles suas ideologias, apenas “a roupagem”. *Guerra nas Estrelas* trabalha em outro registro nostálgico, e, embora o defina como um tipo de pastiche na acepção pejorativa que lhe dá do termo, Jameson o coloca em outro patamar, que é precisamente de onde nos dispomos a discutir a nostalgia. Certamente não apreendido como um “[...] filme histórico sobre o nosso passado intergaláctico” (JAMESON, 2006, p. 27), *Guerra nas Estrelas* recria uma *experiência* quando reinventa “[...] a sensação e a forma de objetos de arte característicos de um período anterior [...]” (ibidem). Esses objetos e formas, que seriam os seriados que passavam na TV nas tardes de sábado nos EUA nos anos 50 e 60, fazem parte da memória infantil dos então adultos que, em 1977, assistirão ao filme onde Lucas “[...] procura reacender *um sentido de passado associado àqueles objetos*” (ibidem, grifo nosso). Ao reinventar sensações e propôr reacender sentidos de tempo, o diretor acaba por satisfazer, como diz o autor, um anseio de experimentar outra vez um período, revivendo-o através de “artefatos estéticos” antigos.

Tais imagens nostálgicas são uma tentativa desesperada de alimentar esse anseio, mesmo com materiais espúrios” (JAMESON, 2007, p. 201). Mas o que Lucas propõe, no dispositivo de nostalgia que se encerra em *Guerra nas Estrelas*, é como que construir uma máquina do tempo por meio da qual será possível viver novamente uma experiência em um *lugar* que não existe mais. E esse é um outro movimento que caracteriza a relação da cultura pós-moderna com o tempo e com as novas sociabilidades.

Quando foi cunhado pela primeira vez, no século XVII, o termo *nostalgia* estava sendo usado para descrever uma condição médica, uma patologia que tinha como tratamento o retorno à

casa ou até mesmo a promessa de retorno, conforme Linda Hutcheon e Mario Valdés (1998-2000). A palavra, segundo os autores, tem origem nos termos gregos “*nostos*” (retornar à casa) e “*algos*” (dor), o que em tradução livre poderia ser relacionado à dor pela saudade de casa (“*homesickness*”, no inglês). Os médicos do século XVII e XVIII consideravam a nostalgia um trauma emocional e físico relacionado à memória, uma desordem da imaginação. No século XIX, ela foi perdendo seu sentido “médico”, grosso modo e, no século XX, ganhou cada vez mais a atenção de psiquiatras e passou de uma doença física curável para uma condição psicológica incurável e inconsolável. Ainda conforme esses autores, a mudança na natureza da “doença” nostalgia foi uma troca do espacial para o temporal, uma vez que não era mais a angústia por voltar à casa que a caracterizava mas, como teria notado Immanuel Kant no final do século XVIII, o desapontamento de quem retorna finalmente à casa se dá porque a nostalgia, na verdade, seria o desejo de voltar a um tempo. Considerando-se que o tempo é irreversível, a nostalgia seria a reação à impossibilidade de retorno.

Não há, como percebeu Kant nessas observações (HUTCHEON; VALDÉS, 1998-2000), como aplacar a tristeza de nossa nostalgia da era moderna, a nostalgia conforme a psiquiatria a abordou. Não há como satisfazer aquele que sente a dor de jamais poder voltar para “um lugar”. Quando sentimos falta da casa de nossas infâncias, sentimos falta de uma soma de coisas que são, em sua maioria, virtuais: o tempo de nossa infância, a atmosfera daquele período, o estado infantil em que nos encontrávamos (inocência? esperança? euforia pelas descobertas?) e, em tese, a casa onde morávamos. A casa (na acepção de “lar” do termo), assim como a infância, é um tempo, não um espaço. É esse contexto que nos serve de base de reflexão em se tratando da cultura visual pós-moderna. Como destacam também Hutcheon e Valdés (ibidem), esse lugar que é o tempo ao qual se deseja voltar quando se sente a nostalgia é menos um lugar real e mais algo imaginado, um passado idealizado. Esse tempo é construído pela memória, é a soma daquilo que foi palpável (os objetos, os lugares, a experiência física) com aquilo que não se pode mensurar ou concretizar, que é o tempo decorrido e, assim, a memória que se tem desse palpável. “Nesse sentido [...] a nostalgia é menos sobre o passado que sobre o presente.” (HUTCHEON; VALDÉS, 1998-2000, p. 20, tradução nossa)<sup>9</sup> A memória armazena imagens reais e projeta sobre elas sensações, assim como apaga fatos e eventos, reorganizando o passado tal qual faz um colecionador: conforme os desígnios emocionais. A relação emocional que temos com objetos e com o contexto de que fizeram parte esses objetos é o que faz com que guardemos uns e descartemos outros. A memória da nostalgia produz um constructo perfeito: é *este* passado que é irretocável, sublime, em comparação injusta com o presente, seu contraponto aborrecido, pesado, difícil. É como em *Meia noite em Paris*, onde o personagem, em sua urgência por viver “os tempos dourados” de sua imaginação, chega a experimentar uma viagem no tempo (uma alegórica alucinação individual).

---

9 “In this sense [...] nostalgia is less about the past than about the present.”

A relação que temos com nossas infâncias (ou qualquer de “nossos passados”) é, evidentemente, única, subjetiva, individual. O que nos une, socialmente, são as lembranças partilhadas. No século XX, as experiências coletivas vão sendo cada vez mais intensificadas com a evolução dos meios de comunicação de massa, o surgimento de uma sociedade de consumo, com as novas e mais eficientes oportunidades de locomoção, com o nascimento de uma preponderante cultura visual. Assim, a nostalgia também deve ser analisada na passagem da experiência individual ou restrita a um espaço para uma experiência cada vez mais globalizada, que permite que o brinquedo ou o herói da TV faça parte do imaginário infantil de crianças de lugares diversos. A nostalgia ganha um sentido um tanto diferente daquele percebido por Jameson (2006), portanto. Se a repetição de estilos e imagens do passado no período contemporâneo, para o autor, não passa de uma espécie de parasitismo da estética moderna; a referência, emulação, citação e homenagem ao audiovisual das décadas passadas nos filmes atuais pode ser um exemplo de como a nostalgia é manifesta na produção cultural e de como a cultura visual da nostalgia hoje pode nos falar de gerações que nasceram nos primórdios da *era do visível*.

### **Super 8 ou 80: contatos imediatos com a memória**

Como fenômeno cultural e de consumo – o que, em se tratando de pós-modernidade, é a mesma coisa – inaugura um comportamento que vai além da infância, e conta com todo um aparato cultural e mercadológico como suporte: o filme gera desdobramentos na cultura até hoje e produziu, desde seu lançamento, uma série imensurável e até descontrolada de derivados, como brinquedos, álbuns de figurinhas, roupas e etc. Suas músicas tornaram-se épicos, suas falas são repetidas até hoje, seus aniversários de estreia são comemorados com alarde comercial<sup>10</sup>. Spielberg é, em si, um desses diretores de uma safra de cineastas que cresceu no pós-Segunda Guerra e “sofreu” os primeiros efeitos da era do visível, quando o cinema ganhou nova potência cultural, a TV surgiu como um dos aparelhos domésticos mais importantes, as câmeras portáteis de uso pessoal eram uma realidade e o vídeo surgiu enquanto formato, tecnologia e viabilização de produção. Como o amigo George Lucas, também fez parte de uma geração de fãs de cinema que levaram sua paixão aos bancos escolares, transformando a prática de uma profissão que nasceu bem longe da academia.

Chamar *E.T. O Extraterrestre* (*E.T. The Extraterrestrial*, Steven Spielberg, 1982) e *Guerra nas Estrelas* de fenômenos culturais reafirma o que entendemos por cultura no terceiro estágio do capitalismo, a partir de Jameson (2006), quando as fronteiras entre o cultural e econômico foram abolidas. *E.T.* não foi apenas um filme, nem mesmo um evento cinematográfico, mas fenômeno de cultura que atravessa o âmbito do mercado e da cultura visual, o que dá novo sentido ao termo

---

10 A Universal prepara para outubro de 2012 o lançamento do *blu-ray* de 30 anos de *E.T.*, prometendo incluir no disco o filme original, em atenção aos fãs antigos que ficaram decepcionados com os retoques da edição remasterizada de 2002.

“cultura de massa”, hoje questionado. Como evento de cultura de massa, este filme não apenas construiu uma cultura em torno de si como se mantém como ícone somente por essa cultura permanecer dando a ele sustentação. E é aqui que devemos discutir a memória, que é responsável por boa parte dessa sustentação. Não pela simples lembrança que se tem do filme, nem pela forma como o mercado mantém vivo o objeto de consumo que *E.T.* é, através de lançamentos comemorativos. Mas pela relação que foi criada na época de seu primeiro lançamento entre o filme e seu público, a qual continua sendo alimentada.

Três coisas são importantes quando Jameson (2006) começa a definir a “virada cultural” que é a pós-modernidade: a dominante sistêmica que diz respeito a uma “[...] *colonização da realidade em geral por formas espaciais e visuais* [1], que é, ao mesmo tempo, uma *mercantilização dessa mesma realidade* [2], intensamente colonizada, em *escala mundial* [3]” (p. 146-7, grifos nossos). A cultura visual como um inventário de objetos imagéticos, somado ao inventário dos objetos em si produzidos pela indústria do consumo, são um fenômeno global que vem tomando o mundo de forma tal que, guardadas as devidas proporções, nos iguala a todos como parte de uma mesma cultura, na qual consumir também se aplica às imagens (a profunda estetização da realidade) e as imagens também nos proporcionam um contexto de consumo. O social é atravessado pela experiência de consumir, a qual é, por sua vez, atravessada pela cultura visual.

Daí então podemos avaliar e refletir sobre “ser fã de *E.T.*” como um processo que, dentro do paradigma pós-moderno, inclui não apenas ver o filme, ter uma cópia dele, afixar na parede um de seus posters, mas também ser parte de um grupo, ter uma identidade, absorver/compreender e reproduzir códigos, consumir não os produtos, mas a própria cultura do *E.T.* O filme que Spielberg lançou em 1982 não é um filme, mas uma experiência cultural (e, por isso, social também) a partir de onde se cria uma memória. Ser fã do filme está ligado à identidade de quem foi criança na década de 80, assim como estão os brinquedos produzidos na época (o Cubo de Rubik, por exemplo), os seriados da TV (como *McGyver*) e etc.

Aqui, a memória dessas imagens e da cultura que elas criam, sedimentada na experiência social e organizada conforme relações emocionais muito particulares, sai do âmbito pessoal para o espaço de um grupo, e, do espaço de um grupo, encaminha-se para o de uma geração inteira. Não apenas se questiona o sentido de uma “obra de arte *individual*”, mas o sentido mesmo de uma memória individual. E a experiência estética é o que atravessa essa transformação de uma memória que estava restrita para uma memória que é, com os auspícios dessa *era do visível* e da *estetização da realidade* (JAMESON, 1996), coletiva e quase completamente globalizada. Como *terceiro estágio na história da visão*, a pós-modernidade como que se dá na preponderância do visível sobre todas as coisas, hoje, é resultado de camadas construídas na modernidade. A era do visível nasce depois do evento do tal “bombardeio de até mil imagens por dia” de que fala o autor.

Se a cultura que se cria a partir do, ou principalmente com o pós-Segunda Guerra foi aos poucos globalizando memórias concretizadas em imagens e objetos de consumo da cultura popular e de massa, e o exemplo maior disso são os cineastas que cresceram nessas culturas (especialmente aqueles cuja infância aconteceu entre os anos 50 e os anos 70), quando falamos de seus filmes como “cinema nostálgico” também estamos falando de uma tentativa de recriar não apenas o passado, mas um passado muito específico. Ainda que “o passado” seja o considerado passado intocável da memória seletiva do personagem de *Meia noite em Paris*, o passado dos “anos incríveis”, o tempo ao que certos tipos de filmes que trabalham com o dispositivo da nostalgia querem voltar é ao tempo das infâncias de seus realizadores. E, diante da irrevogabilidade do tempo, a possibilidade única é retornar aos objetos de infância, na forma de imagens, narrativas, linguagens. O que poderia ser a obra mais reflexiva de um autor autobiográfico na modernidade, hoje é a obra colecionista, a obra de inventário de uma biografia que é de um coletivo. O autor do filme faz um retorno nostálgico ao sublime de sua própria infância e também à infância de seu público. É onde a memória arrecada na coletividade de uma cultura visual a relação global que uma ou duas gerações tiveram com seu passado. É produto dessa época esse cinema de memória, e a memória coletiva é resultado dessa história que globaliza as relações emocionais na forma de uma globalização dos discursos visuais e dos objetos de consumo. Não se trata mais de desejar o tempo que já passou, nem de apenas sentir falta da infância, mas de um objeto que centraliza um ritual coletivo de retorno no tempo por meio de uma recriação de atmosferas, de especificidades de linguagem.

Com a estetização da realidade e o atravessamento do social pela cultura visual, fazer um filme que emule a própria atmosfera dos filmes do início dos anos 80 é o mais próximo que teremos, por enquanto, de uma máquina no tempo. A entrada nesse “Delorean” pós-moderno só é permitida através da chave da memória. Para aqueles que nasceram antes dos anos 70 e depois dos anos 80, assistir a *Super 8* em 2010/2011 foi como assistir a um filme qualquer de aventura infantil. Para aqueles que viram *E.T.* nos cinemas no início dos anos 80 ou, ainda, nas matinés de televisão durante a década – ou ainda nas fitas alugadas nas videolocadoras até o início da década de 90 –, *Super 8* foi uma “volta para 1985”. Na sala de projeção, a estupefação era de quem conseguia travar com Abrams um diálogo: “também lembro disso!”.

Antes do lançamento desse filme nos cinemas, o cartaz chegou a confundir, numa olhada rápida, pois lembra em muito o de *Contatos imediatos do terceiro grau* (*Close encounters of the third kind*, Steven Spielberg, 1977). *Super 8* recria a atmosfera não só de um dos, mas de quase todos os filmes icônicos de Spielberg, de quem Abrams é fã confesso. Spielberg é o responsável por uma série de cenas memoráveis que compõem o imaginário popular, imaginário este formado também pela própria *imageria* (PENKALA, 2012) do século XX, esse conjunto de imagens que representam uma era ou eventos dessa era. O cineasta é conhecido também como um dos

fundadores do fenômeno de *blockbusters* de verão, ao lado de Lucas, com quem divide um espaço reservado ao cultuado *star system* do repertório de nerds<sup>11</sup> e cinéfilos. Para esses grupos – os nerds e os cinéfilos – o colecionismo é uma das formas de sociabilidade, embora colecionar seja, por tradição, um hábito particular. Certos tipos de filmes fazem parte do repertório de um tipo híbrido entre os nerds e os cinéfilos, e Lucas e Spielberg estão entre os realizadores mais aclamados desse grupo. Não apenas por trabalharem com a ficção científica como tema, mas por abordarem assuntos da cultura popular – outro dentre os assuntos preponderantes entre os “temas nerds” atualmente – e por produzirem cenas e imagens icônicas. É como se cada um desses ícones visuais fosse um objeto tal qual um brinquedo. A Pixar Animations usa a cultura popular (especialmente dos brinquedos) e as referências para fazer valer o dispositivo da nostalgia, especialmente em sua trilogia *Toy Story* (1995, 1999 e 2010). Os brinquedos, nesses filmes, têm representado a cultura popular de uma maneira até bastante peculiar (foi assim em *E.T.*), resgatando também a memória coletiva de uma geração marcada pelo consumo global. Se *Toy Story* usa o brinquedo como principal objeto de memória capaz de provocar reações nostálgicas em adultos de cerca de 30 anos, não se furta de homenagear, entre outras coisas (como a história da arte, frequentemente) a própria cultura cinematográfica e televisiva. O ídolo de Abrams, aliás, está lá representado no personagem Rex, um tiranossauro de plástico, que inclusive protagoniza uma das homenagens mais interessantes da trilogia, quando corre atrás de um carro e vemos seu reflexo no espelho retrovisor – tal qual uma das imagens mais lembradas de *Jurassic Park – O parque dos dinossauros* (*Jurassic Park*, 1993), dirigido por Spielberg (PENKALA, 2012).

### **De volta para o passado: um Delorean programado para 1985**

Ver uma cena icônica de Spielberg dos anos 80 produz, no nerd cinéfilo, a mesma reação e os mesmos sentidos que um objeto específico para um colecionador. O valor desse objeto é atribuído apenas pela relação emocional que o colecionador tem com ele, seja um selo, seja uma tampinha de garrafa de refrigerante. A sociedade de consumo dessa era do visível enfatiza ainda mais essas relações, a ponto de as imagens serem, também, objetos intermediários entre o nostálgico e sua relação com o passado. Na percepção um tanto pessimista de Jameson, essa “[...] relação com o passado é a de um consumidor acrescentando um outro raro objeto à sua coleção [...]. O cinema nostálgico pós-moderno é, portanto, marcado frequentemente pela música, pela moda, pelos estilos de penteado e pelos veículos ou automóveis [...]” (2006, p. 208).

Trazendo o selo da Amblin Entertainment<sup>12</sup>, o título evocativo do formato de vídeo que

---

11 Os “nerds” aqui são referência à identidade e identificação daqueles que gostam de saber e estudar qualquer coisa, os quais não raro organizam-se em grupos conforme seus hábitos, temas preferidos e áreas de conhecimento. Entre a maioria dos nerds, filmes, séries de TV e literatura de ficção científica estão na lista das preferências.

12 A Amblin foi fundada em 1981 por Spielberg, usando a imagem que seria explicada no ano seguinte, em *E.T.*, como

usava em suas experiências na adolescência (uma câmera um pouco mais moderna que a de Spielberg) e um argumento típico das histórias que o ídolo gosta de dirigir ou de produzir, *Super 8* trabalha desde o roteiro até os efeitos especiais, passando pela escolha e direção de elenco e pela linguagem visual, de forma a recriar “o espírito” dos filmes do cineasta que admira e em quem se espelha. Com isso, estabelece um diálogo entre filme e público que se sustenta pela cultura criada por esses filmes e pelo próprio imaginário sobre a época, que ganha na reprodução e organização de detalhes um valor de objeto de culto por transferência. Abrams, como fã, foi capaz de capturar “a linguagem Spielberg” de forma tão detalhista quanto este havia feito com *I.A. Inteligência Artificial* (*Artificial Intelligence: AI*), filme de 2001 onde “homenageia” Stanley Kubrick, idealizador do filme, emulando sua linguagem visual nas primeiras sequências. J. J. Abrams vai longe com o objetivo de evocar a nostalgia, citando, por exemplo, *Os Goonies* (*The Goonies*, 1985), filme dirigido por Richard Donner apenas produzido e idealizado (o argumento) por Spielberg. Para aqueles que possuem um certo repertório ou para os fãs do cinema dessa época, é simples compreender o quão lógico é para Abrams absorver *Os Goonies* em *Super 8*. O filme, uma aventura infanto-juvenil, tem “a linguagem” spielbergueana, a tal ponto de confundir mesmo os fãs do diretor. A homenagem de Abrams aos Goonies pode ser vista em um dos cartazes de seu filme de 2010. Na saída de uma sessão do filme de Abrams era possível fazer a distinção de dois grupos: aqueles que não dialogaram com os anos 80 de Spielberg e aqueles, falantes, para quem aquele tempo de projeção na sala escura foi uma experiência coletiva de nostalgia, de troca de memórias como num encontro de colecionadores. Uma verdadeira viagem *de volta para o passado*.

### Referências bibliográficas

HUTCHEON, Linda; VALDÉS, Mario J. Irony, Nostalgia, and the Postmodern: A Dialogue. **Poligrafías - Revista de literatura comparada**, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, n. 3, p. 18-41, 1998-2000. Disponível em: <[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/51859363.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/51859363.html)>. . Último acesso em: 13 set 2012.

JAMESON, Fredric. **A virada cultural**. Reflexões sobre o pós-moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. O romance histórico ainda é possível? **Novos estudos - CEBRAP [online]**, n.77, p. 185-203, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n77/a09n77.pdf>>. Último acesso em: 13 set 2012.

\_\_\_\_\_. **Pós-Modernismo**: Alógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PENKALA, Ana Paula. Os colecionadores da arca perdida: Cultura pop e memória nas autorias do cinema. **Orson Revista**, Pelotas, v. 2, p. 118-135, julho de 2012. Disponível em: <[http://orson.ufpel.edu.br/content/02/artigos/primeiro\\_olhar02/penkala.pdf](http://orson.ufpel.edu.br/content/02/artigos/primeiro_olhar02/penkala.pdf)>. Último acesso em: 24

---

símbolo. *Amblin'* é o título de um curta-metragem escrito e dirigido pelo cineasta e lançado em seu aniversário de 22 anos, em 1968.

set 2012.



## **Educação da Cultura visual: Intervenções artísticas no espaço escolar**

Andressa Argenta<sup>1</sup>

Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** Esta pesquisa foi desenvolvida através do Programa Institucional de Iniciação a Docência - Artes Visuais UFSM, na Escola Estadual Coronel Pilar na Cidade de Santa Maria - RS, durante o ano 2010 e 2011.

Trazer para o espaço escolar discussões sobre temas que envolvam arte urbana, intervenções artísticas, coletivos de arte é desafiador, pois significa trabalhar com um novo olhar do educando e da escola, propondo provocações, questionamentos e reflexões sobre diferentes instâncias do campo artístico na contemporaneidade. Utilizei como universo de referência para esta pesquisa à educação da cultura visual, a aprendizagem como transformação por meio da experiência como dispositivo da ativação dos sentidos; olhar como instrumento de conhecimentos e um lugar por meio do qual se inicia a fala.

Como norteador para as propostas, o contexto cultural/social foi tomado como base, pois é vinculando as experiências do lugar que os educandos se sentem parte, se identificam, o universo visual ensina a olhar e olhar-se. A Intervenção Urbana vem como fio condutor, atuando como um catalizador, dispositivo para ações desenvolvidas no espaço escolar. Tomamos o diário/portfólio como a principal ferramenta para construção dos projetos de intervenção na escola. Exploramos o cotidiano deste espaço e as relações entre os educandos com a arte através das experiências que envolvam a vivência do fazer artístico, da historicidade, do exercício da reflexão e do portfólio para o processo criativo.

**Palavras-chave:** Educação; Artes Visuais; Arte Urbana.

Entre os anos de 2010 e 2011 participei do Programa PIBID Artes Visuais - UFSM na Escola Estadual Coronel Pilar na cidade de Santa Maria, com uma turma de 2º ano do ensino médio e 7ª série do ensino fundamental, turmas 214 e 72 respectivamente.

Ao propor um projeto que se tratava de intervenções urbanas, intervenção no próprio espaço escolar, tínhamos vários desafios de como articular estas questões dentro da escola utilizando como referência o campo da educação da cultura visual e conceitos da arte urbana. Neste texto coloco algumas considerações e relatos desta experiência.

### **Educação da cultura visual e intervenções artísticas**

No início do século XXI, no Brasil, passamos a encontrar com constância na literatura em artes e em educação em artes visuais, o termo “Cultura Visual”. Este termo acadêmico provém principalmente dos EUA. Segundo DIAS (2011), a Cultura visual está associada aos estudos da cultura, do social e a várias disciplinas do conhecimento, entre elas destacam-se a educação, sociologia, antropologia e geografia. Muitos teóricos da História da Arte, Artes Visuais, Psicologia, Sociologia, Publicidade e Semiótica, vem utilizando o termo cultura

---

<sup>1</sup> Licenciada em Artes Visuais – Desenho e Plástica, graduanda de Bacharelado em Desenho e Plástica, ambos pela Universidade federal de Santa Maria. Email – andyartesvisuais@gmail.com

visual com a intenção de inclui-la no conceito das realidades visuais, as visualidades, sejam quais forem que afetam os sujeitos em seus cotidianos.

Oliveira (2009) destaca que a cultura visual pode ser um caminho que possibilita aberturas de novas entradas, novas brechas para convivermos com velhos parâmetros. Martins (2005) diz que a cultura visual não procura entender os objetos como signos, como códigos a serem decifrados, mas como modos de pensamento construídos a partir de sintonias e interpretações que surgem então através da experiência cotidiana.

Hernandez (2005) considera que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo. É uma possibilidade para construir, explorar e avançar na compreensão de como nos relacionamos e aprendemos a ser com aquilo que vemos e pelo qual somos vistos. Hernandez (2007) também situa que a cultura visual atua como reflexo das mudanças sofridas, desde os anos 1960, por diferentes campos de conhecimentos envolvendo desde a história da arte, a linguística e a crítica literária, os estudos dos meios, estudos culturais, feministas. A cultura visual, portanto é entendida como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico que estuda a construção social da experiência visual, é fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Belidson Dias destaca que,

Há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. (...) o Ensino e aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual, e menos hierárquica. A educação da cultura visual situa questões, instituindo possibilidades para a educação em geral (DIAS, 2011 p.62).

Tomo como referência metodológica o campo da cultura visual, por entender a importância de evidenciar o contexto que os educandos fazem parte. Partindo de seus interesses e referências para costurar questões dentro do projeto. Não basta trazer somente referências de outros lugares senão tratar do que acontece na escola e na vida dos educandos.

Para exercer a capacidade de intervenção no mundo como sujeitos, as pessoas precisam antes de tudo perceber o mundo em que vivemos, o contexto, a identidade e sua identidade, o seu papel e forma crítica. A maior parte das pessoas estão envolvidas pelo seu cotidiano de forma mecânica. É comum a limitação dos sentidos diante das coisas e situações da forma que “olham mas não veem, tocam mas não sentem, ouvem mas não escutam” (Boal, 1992) estabelecendo assim reações naturalizadas com os seus contextos.

Estas questões foram fundamentais para começar a pensar as práticas de intervenção com os educandos. Em um primeiro momento descobrir o contexto que eles viviam para saber onde e com quem eu dialogava. Em um segundo momento descobrir o espaço da escola juntos, através de exercícios e conversas. Estamos acostumados a fazer as mesmas coisas diariamente, uma espécie de rotina, e isso não é diferente em um espaço escolar. Neste aspecto as linguagens artísticas tornam-se fundamentais numa pedagogia que pretende apurar estes sentidos e percepções das realidades vividas atribuindo-os significações, buscando uma interação entre o sentir e o entender. (SCATOLINI, 2009. P. 67)

Para conseguir que a arte contribua com a formação de sujeitos críticos participantes é necessário meios de problematizações, para não fazer o ensino das artes mais uma reprodução ou repasse de conhecimentos prontos.

Levamos tempo para construir ideias, reconstruí-las, adaptá-las aos espaços da escola. Partir do processo dos educandos durante as atividades, ao mediar os grupos, percebemos a importância de sempre questioná-los e voltar sempre a falar, retomar sempre as problematizações.

Ser capaz de problematizar tudo aquilo que ocorre na aula, como se te dessem uma responsabilidade, de alguma maneira tentar analisar o que estão te dando e como te sentes frente o que te dão.. construir um papel docente é um pouco tentar encontrar, não teu lugar, mas a tua maneira de trabalhar, de aproximar te com os adolescentes, de ver o que acontece... Construir seria um pouco que tenhas posição. (apud OLIVEIRA, 2005.pag 34)

A *problematização* é um conceito fundamental para a práxis Freiriana, é a busca pela superação da primeira visão 'ingênua' por uma visão crítica capaz de transformar o contexto vivido (despertar a curiosidade, dúvida, questionar, ampliar os ângulos de visões). Nos princípios da cultura visual 'significa considerar que as representações visuais são portadoras e mediadoras de posições discursivas que contribuem para pensar o mundo, nos ajudam a pensar como sujeitos e compreender que tais representações "fixam a realidade de como um olhar a ser olhado". As experiências que envolvem a vivência do fazer artístico promovendo a formulação de perguntas, a historicidade e exercício da reflexão. Para que a arte possa ter este papel num processo educativo, precisamos romper com a ideia de resultados, e sim colocar forças nos processos que a arte permite realizar, sem desprezar possibilidades de resultados mas integrando a estes momentos. Esta a importância da mediação nas relações de obra/educando, oportunidades de desenvolver a percepção, imaginação, comparação, exercícios de desconstrução e reconstrução gerando novas possibilidades.

No decorrer das intervenções, o tempo se suspende e são propostos valores do fluxo de vida que não remete a uma ideia fixa de obra/arte, ainda que a presença dessa seja temporária.

O que se coloca em questão é a relação disso com o espaço escolar. As ações são investigações artísticas e novas possibilidades sensitivas, acabam mostrando outras formas de estudar/sentir o espaço escolar através dessas experiências.

Nestes percursos que fazemos durante o dia e contextos que nos encontramos, estabelecemos relações com o mundo imagético de diferentes formas. Com o texto dos educandos; com os diálogos estabelecidos, podemos investigar esses percursos e contextos. A partir daí, exploramos esses espaços de criação e partimos para variadas formas de representações e problematizações. Quando falo em explorar esses espaço e sujeitos, coloco em foco o espaço escolar como principal espaço em diálogo. Trazer diversas imagens de artistas e colocar isso como uma partida é interessante, mas discorrer sobre fatos vividos, histórias contadas e sensações experimentadas é diferente. É por esse motivo que, como principal fonte de imagens e elementos, apresentei para os educandos estas posições pesquisadas/vividas e artistas que tive ou contato ou pesquisa mais aprofundada. Temos um grande número de possibilidades, mas o maior interesse é mostrar o que há de perto no contexto daqui e do agora.

Durante nossos percursos do dia-a-dia nos deparamos com imagens, vídeos, fragmentos textuais. Procurei construir um diálogo com nossos espaços, levando diversos exemplos, muitos da cidade de Santa Maria, buscando através disso que os educandos se percebessem, localizassem-se no espaço. Outras imagens de diferentes lugares e tipos de intervenções foram mostradas, mas é importante mostrar trabalhos de Santa Maria, de outros colégios de outros educandos. Entre estes exemplos mostrei o trabalho do Coletivo (Des)Esperar, de Santa Maria, que problematiza os 'cantos da cidade', os diferentes olhares de um mesmo elemento, de um lugar só, o que exemplifica um pouco das abordagens que foram trabalhadas, levantar inúmeras questões da própria cidade e realidade destes educandos, fazendo com que se percebessem nesse espaço, e assim, percebendo esses espaços na escola, possibilidades de construir no 'mesmo espaço', o espaço escolar.

Lá importancia del universo visual como conformador de identidades, no sólo a su omnipresencia sino a su fuerte poder persuasivo: se asocia a prácticas culturales (forman parte de lo que está pensando), se vinculan las experiencias de placer (de forma agradable con una retórica visual, narrativa, atractiva y que produce satisfacción) y se relaciona con formas de socialización (los sujetos se sienten parte de un grupo con el que se identifican). Pero además el universo visual enseña a mirar y a mirarse; también les ayuda a construir representaciones sobre sí mismos ( su identidad y sobre el mundo) lo que constituye la realidad. (HERNÁNDEZ, 2001)

Como fazer uma intervenção? Que materiais, lugares? O que pode e não pode? Através dessas situações aprofundamos nossos conceitos sobre o projeto. Acredito que ao pensar, discutir e problematizar surgem ideias que vão ao encontro da realidade escolar. Ao

pensar em projetos para intervenção na escola, busco no espaço escolar possibilidades para intervenções, que olhares possam ser desconstruídos e gerar outras possibilidades.

### **Os grupos em forma de coletivos**

Encontramos diversos coletivos de arte trabalhando e explorando coisas de todas as formas. Como é ser de um coletivo? Como trabalhar estes diálogos e conflitos?

Na escola estamos acostumados a trabalhar em grupos desde o ensino básico, mas nos dividimos, enjoamos e trocamos ou podemos permanecer durante anos com o mesmo grupo. Tendo em vista que sempre estamos trabalhando com divisões de grupos em sala de aula para fazer trabalhos e provas, estes grupos muitas vezes são diferentes, como ter esta experiência de ser/ter um coletivo? Ao trabalhar com a arte urbana conhecemos muitos coletivos de arte utilizando diversas formas de construir seus coletivos, pesquisa, linguagens, espaços.

Através das ações de vários coletivos com grande referência e alguns pouco conhecidos, coletivos foram formados pelos educandos a fim de experimentar estas ações.

Para nortear as propostas de intervenções exploramos o contexto cultural/social, dos educando e da escola, pois é vinculando as experiências do lugar que os educandos se sentem parte, se identificam, o universo visual ensina a olhar e olhar-se.

Assim que decidiram quais seriam os coletivos, se juntaram para pensar nome e o que iriam fazer na escola. Ao pensar em uma intervenção é necessário pensar o lugar, assim as turmas passaram a investigar os cantos da escola.

### **Conhecendo a escola através da Deriva – Psicogeografia**

Nos anos 1960, os situacionistas<sup>2</sup> já se preocupavam com o planejamento da cidade em relação ao trânsito, à “organização do isolamento de todos, é o avesso do encontro”. Eles defendiam o conceito do “urbanismo unitário<sup>3</sup>”, uma crítica ao urbanismo tradicional; o trânsito era um mal que “reduzia seu tempo de vida perdendo seu tempo entre os trajetos feitos de um lugar para outro”. O interesse dos situacionistas pelas questões humanas surgiu

---

<sup>2</sup> Internacional Situacionista: Criada em 1957 reunindo poetas, escritores, críticos, cineastas em uma conferência em Cosiod’Aroschia, Itália, por membros da Internacional Letrista e do Movimento por uma Bauhaus Imaginista, a Internacional Situacionista (IS) constituiu uma vanguarda artística que pretendeu - e exigiu aos seus membros - a ultrapassagem das formas vigentes de arte e a disposição de todas as energias ao serviço da revolução. O tédio era olhado como a pior das coisas, como forma de patologia social que conduz a humanidade à pior escravidão. Teve Guy Debord como fundador da IS.

<sup>3</sup> **Urbanismo Unitário:** Criado pelos Situacionistas, não era uma proposta de urbanismo, mas sim uma crítica a ele. É uma teoria urbana crítica que buscava o emprego conjunto de artes e técnicas que concorrem para a construção integral de um ambiente em ligação dinâmica com experiências de comportamento.

em função de pensar a cidade como um meio de ação e de produção de novas formas de lutar contra a monotonia. Esta ideia de urbanismo unitário não propôs novos modelos de formas urbanas, mas experiências efêmeras de apreensão do espaço da cidade.

Dentro dos procedimentos para chegar a uma construção através do urbanismo unitário, os situacionistas criaram uma prática chama psicogeografia<sup>4</sup>. Esta prática infere que são “estudos dos efeitos exatos do meio geográfico, conscientemente planejado ou não, que agem diretamente sobre o comportamento afetivo dos indivíduos” (JACQUES 2003). A psicogeografia está diretamente ligada à ideia da prática da deriva, do deambular, que de uma ordem não linear, age de modo experimental ligado às condições de sociedade urbana, uma passagem rápida por vários lugares, uma apropriação do espaço urbano pelo sujeito num caminhar sem rumo. A deriva então é um exercício prático da psicogeografia, uma técnica urbana situacionista para tentar desenvolver na prática a ideia do caminhar sem rumo.

Através dessa experiência, os situacionistas pretendiam estudar o espaço urbano, mapear os diversos comportamentos afetivos diante dessa ação básica de caminhar sem rumo pela cidade. Esse ato foi concebido como um exercício para revolucionar o dia-a-dia, um nomadismo visionário urbano, que durante esse exercício Introjetar uma propensão de experimentar o maravilhoso, através de *insights*, perigos, inspiração, reconstrução.

Através desta teoria colocamos este exercício em prática, inspirada na obra de Jorge Macchi, “Buenos Aires Tour”, fizemos nosso mapa, e nosso caminhar sem rumo. Foram duas as experiências.

A experiência da deriva: Saímos todos para a deriva, mas como já imaginava andamos pelos lugares de sempre, sem querer, mas continuamos andando pela escola do mesmo jeito, talvez mudando uma direção ou outra.

A experiência do Mapa: Fizemos um quadradinho, exemplificando a escola, como não tínhamos um vidro como o Jorge Macchi, então fizemos um desenho “ala desenho cego” fechamos os olhos e traçamos linhas, estas linhas era o nosso caminho, a começar pelo início da escola. Talvez uma das aulas mais engraçadas, éramos uns perdidos, mas a intenção era essa, obedecer fielmente à linha, independente da porta, do poste ou qualquer outra coisa. O resultado foi impactante para os educandos. “professora eu não sabia que existia banheiro naquele corredor”, “eu não tinha visto aquela caixa de som ainda” exemplos como esse que fizeram além de ter uma visualidade e experiência na escola diferenciada, fez com que muitos

---

<sup>4</sup> Em Apologia da Deriva de Paola Berenstein Jacques (2003).

passassem a conhecer a escola de verdade, a caminhar e vê-la como um espaço com muitas alternativas.

Este exercício foi proposto também do caminho da escola para casa e da casa para a escola, o que eu via no caminho, posso mudar de caminho hoje? Como vou? De carro, ônibus, é possível fazer este exercício da escola para casa? Nos diários os educandos relatavam dia após dia como eram os seus trajetos e o que estas visualidades urbanas estavam mudando na forma com que cada um via as coisas e a escola. Através deste exercício que começamos a pensar nos projetos de intervenções na escola.

### **O diário/portifólio**

Uma das principais ferramentas para minhas pesquisas é o diário de campo, neste caso também chamado de portfolio. Foi através de minha experiência que propus que todos (eu e a turma inteira) deveríamos ter nosso próprio diário/portifólio. Este diário era para colocar as inquietações expressas com palavras, símbolos, signos, imagens, em linhas, colocar os exercícios de aula, anotar o que cada um achava ser importante, o que experimentavam e vivenciavam, segundo Oliveira (2009, p. 220):

O diário compartilhado exterioriza a prática do professor em formação inicial, deixa de ser um segredo. E no momento em que esta prática é discutida pelo grupo, ela é resignificada. Sofre um processo de desindividualização ou de coletivização.

O Diário/portfolio foi uma ferramenta de aproximação entre eu educadora e os educandos, além de registrar os momentos e para a avaliação e auto avaliação. “Do ponto de vista metodológico, os diários de aula fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em documentos pessoais ou narrações autobiográficas”. (ZABALZA, 2004, p.14) Cada um imprime no seu diário a sua forma de escrita, imagens que seleciona para dialogar com o vivido, recortes de acontecimentos em aula ou em outros momentos, aquilo que gostaria de ter feito ou dito. É uma forma de provocar a reflexão e um conhecimento mais amplo sobre nós mesmos e sobre nossa maneira de atuar no mundo.

### **Considerações**

Este artigo é um breve relato de uma experiência riquíssima. A importância de trabalhar os contextos dentro e fora de sala de aula, os processos de cada um, onde busquei nas ferramentas como o diário, maneiras de estar sempre retomando impressões, questionamentos e memórias, tudo isso a partir dos educandos. Não poderia imaginar como os pequenos exercícios de deriva, de escrever, de criar projetos pudessem reverberar tanto nas

práticas da vida, isso tem uma grande relevância para a construção de identidades. Nossas vivências foram essenciais para estas construções.

## REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Brígida. **Canteiro de obras**, deriva sobre uma cidade habitada por praticas artísticas no espaço urbano. Escola de Belas Artes UFMG. Belo Horizonte, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petropolis, RJ: Vozes, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V. 1, São Paulo: Editora 34. 1995.

DIAS, Belidson. O I/Mundo da educação da cultura visual. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. 210p.

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

GADOTTI, Moacir. A Questão da educação formal/não formal. 2005 Artigo

HERNANDEZ, Fernando. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*, in MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho. (Orgs). **Educação na Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. P 31-50

\_\_\_\_\_, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007

\_\_\_\_\_, Fernando. **La necesidad de repensar la Educacion Artes Visuales y su fundamentación em los estudios de Cultura Visual**. 2001

\_\_\_\_\_, Fernando: *A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais*. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais** - Santa Maria. Ed UFSM, 2005. P 21-42

JACQUES, Paola Berenstein; ABREU, Estela dos Santos. **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias urbanas**. 2003 Artigo



LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Artigo (Notas de Aula)

MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual, narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

\_\_\_\_\_, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. 232 p.

\_\_\_\_\_, Raimundo. *Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual*, in OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando. (Org.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais** - Santa Maria. Ed UFSM, 2005. P 133-143

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **Arte, Educação e Cultura** – Santa Maria: Ed UFSM, 2007. 368 p.

\_\_\_\_\_, Marilda Oliveira de. O papel da Cultura Visual na formação inicial em Artes Visuais, in MARTINS, Raimundo e Irene Tourinho (orgs). **Educação na Cultura Visual, narrativas de ensino e pesquisa**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. 272 p.

SCATOLINI, Roberta. *Educação para a arte/arte para educação*. In: GAMBNIZER, luiz e Gabriel Perez-Barreiro (org): **Educação para a arte/arte para educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. P 64-73

SILVA, Fernando Pedro. **Arte pública: diálogo com as comunidades**. Belo Horizonte: C/Arte, 2005.

ZABALZA, M. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## **RELATOS DE UMA ARTE-EDUCADORA E SEUS REFLEXOS NAS ÁGUAS DA AGA**

D'OLIVEIRA, Auta Inês Medeiros Lucas.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais PGAV/CA/UFPel

MEIRA, Mirela Ribeiro.

Professora do PPGAV/CA e FaE / UFPel.

**Resumo:** Este artigo refere-se a uma investigação em andamento desde março do corrente, realizada no Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais Mestrado, do Centro de Artes da UFPel. Focalizo o papel do arte-educador desde a sua formação até às sala de aula, passando da individualidade a (inter)subjetividade, até as relações nas confluências da socialidade, grupos afetivos, tribos (MAFFESOLI, 2000) e associações como a AGA – Associação Gaúcha de Arte-Educadores, movimento do qual participei desde a minha formação, nos anos oitenta até os dias atuais. A investigação é qualitativa, e se divide em dois momentos distintos, realizando um percurso metodológico baseado de um lado nas narrativas autobiográficas (JOSSO, 2010) e por outro realizando um levantamento de dados sobre a trajetória da AGA no RS. Neste duplo movimento, vou articulando a pesquisa de uma farta documentação e entrevistas com pessoas-fonte ligadas a essas quase três décadas de história da AGA e a auto-reflexão sobre o meu processo de formação enquanto arte-educadora, em constante busca de localização das intersecções com este movimento, no que ele me constituiu e permitiu ser a arte-educadora que hoje sou. Espera-se contribuir com um espaço reflexivo, político e sensível de (re)constituição histórica, memória, afetos e cognições deflagrado pela arte-educação, em direção à defesa de uma Educação Estética formadora da sensibilidade e suas repercussões no atual ensino de arte.

Palavras Chave: Arte Educação. Movimentos de Arte Educação. AGA. Tribos.

### **O murmúrio das águas**

Gosto de banhos de rio; a carícia das correntes de ar, o prazer do sol queimando a pele, e nas piscinas de lama, a terra fluida: os quatro elementos moventes.  
(Michel Serres, 1995, p.26)

Relatar um pouco da minha história de vida e da formação que vem me constituindo arte-educadora, à primeira vista, me pareceu egocêntrico e um tanto irrelevante. Achava que o saber científico a ser produzido na academia deveria ser

objetivo e impessoal, aborrecido e cansativo. Mal percebia que minhas críticas à academia vinham principalmente dessa aversão a esse modelo cartesiano que isola o sujeito, dissecando o conhecimento humano em objetos cada vez mais fragmentados e desconexos.

A integralidade do sujeito frente aos objetos sempre esteve no meu horizonte de interesse, no entanto, constato mais uma vez neste curso de mestrado que, infelizmente, ser sujeito, enquanto educadora, é mais provável do que sê-lo enquanto aluna. Aluno sugere submissão, sujeito sem luz (voltaremos à questão da luminosidade e das sombras relacionadas à inteligência, mais adiante), aquele que necessita ser guiado no escuro. Um aluno autônomo, geralmente é considerado rebelde. E as instituições de ensino, ou mesmo outras instituições, não comportam rebeldia. Daí a multidão de alunos-objeto com os quais nos defrontamos frequentemente em salas de aula cada vez mais áridas. Influenciada por Marie-Christine Josso (2010), substituo o termo *aluno* por *sujeito-aprendente*, um sujeito vivo, repleto de emoções e idiossincrasias próprias do seu ser respirando dentro ou fora da institucionalidade...

Desde que fui apresentada à metodologia proposta por Josso, da pesquisa-formação, minha concepção de Formação Continuada se ampliou consideravelmente. O frio academicismo enteneceu-se, abrindo-se à razão sensível, à subjetividade e à sabedoria do cotidiano. Confesso que pensava que o saber acadêmico estava desvinculado do saber popular e, mesmo sendo profissional da Educação, entre os dois, sempre preferi o dito saber popular. De volta aos estudos, neste curso de mestrado, tive a grata surpresa de constatar que o pesquisador tornou-se ator, entrou no texto, fala em primeira pessoa, de pés descalços, da altura de sua experiência de vida.

Este movimento sócio-educativo das histórias de vida em formação, coloca o *sujeito-aprendente* e seu processo de produção de sentido como centro da pesquisa-formação. Direcionado principalmente à formação de formadores e partindo da premissa de que “formar é sempre formar-se”, a autoformação permite conhecer os meandros do processo de aprendizagem a partir de si. Um formador em formação deve conhecer a si mesmo antes (ou ao mesmo tempo) de ir ao encontro do outro. *Os homens educam-se entre si intermediados pelo mundo*, já dizia Paulo Freire, educador brasileiro, referência para todos nós e também para Josso. Freire viveu em Genebra,

terra onde Josso vive e trabalha. A influência seria inevitável... Terras, andanças, lembranças e influências...

## **Mapa Hidrográfico**

Na tradição mais antiga, os Anjos-mensageiros não assumem sempre e unicamente a forma humana, mas deslizam e passam nos sopros de ar ou de água, na luz e no calor dos astros, enfim, no conjunto dos fluxos elementares cujos movimentos compõem a terra. (Michel Serres, 1995, p.25)

Relaciono a minha formação às andanças que fiz durante a vida inteira. Geograficamente, desde muito cedo, o mundo vem se desdobrando e desmanchando fronteiras. Meu pai trabalhava no Uruguay a serviço do Brasil. Vivi meus três primeiros anos em Montevideo. Passava as férias entre Pedro Osório e Porto Alegre. Meus familiares esparramavam-se desde Recife (PE), até a Carolina do Norte (EUA), do Vaticano à Cuba,

O mundo assim, se apresentava familiar para mim desde a infância. Como presente de quinze anos fui conhecer o Rio de Janeiro, Petrópolis (RJ), São Paulo e Curitiba (PR). Morar em Pelotas para continuar minha formação acadêmica foi uma mudança tão natural quanto avançar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio e Superior. Cursei o Magistério no Instituto de Educação Assis Brasil e a Licenciatura em Educação Artística na UFPel, além de desistir do curso de Comunicação Social na UCPel, faltando um ano para me formar publicitária.

Durante a faculdade a formação e as viagens se intensificaram. Fiz três anos de extensão pelos municípios do interior da zona sul e participei de encontros de arte-educadores, congressos de estudantes e festivais de arte e cultura que me levaram desde Brasília (DF) até Florianópolis (SC), passando por Morro Redondo (RS) até Nova Almeida (ES), de Cristal (RS) a Ouro Preto (MG)... Terras, andanças, lembranças e influências...

Em cada lugar deixei um pouco de mim e acrescentei novos referenciais, modos de ver e viver a vida. Depois de formada, morei em São Paulo e Belo Horizonte (MG),

conheci o nordeste e voltei para Pedro Osório (RS), a cidade onde nasci, meu porto seguro, aliás, “você já foi à Bahia, nêga, não? Então vá.”

Algumas andanças internacionais também fazem parte do meu itinerário de formação. Poderia dar vários exemplos das aprendizagens e conhecimentos que fui adquirindo no curso dessa cartografia hidrográfica (a bênção, Rio da Prata, Tietê, Sena, Piratini, Rio das Velhas, Velho Chico, Amstel, Arrudas...), mas vou me ater a apenas uma: o transitar.

O trânsito entre as fronteiras e a identificação no sentido de transcender os limites das identidades. Se nessas andanças todas eu insistisse em manter minha identidade cristalizada nas informações que constam no RG, não teria incorporado esse transculturalidade que emerge na minha concepção de humanidade.

Além do chimarrão, aprendi a apreciar a cachaça mineira, o café paulista, a água de coco baiana, o vinho chileno, a cerveja holandesa, o tererê paraguaio, o chá inglês e o caldo de cana goiano. Ao churrasco gaúcho e à *parrillada* uruguaia, acrescentei o queijo de Minas, o pão francês, o abacate salgado, o açaí com banana, as jabuticabas e o ora-pro-nobis. Novos sabores, odores, saberes, texturas e cheiros, alterando minha visão de mundo e como no fluxo das águas, deixo-me fluir. Deslizo na transpessoalidade e voltando aqui à nossa tribo, defendo a transdisciplinaridade. Esta é a reflexão que tenho feito neste curso de mestrado em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino de Arte e Educação Estética, o testemunho de uma arte-educadora em trânsito na imaterial arte do tempo, em busca de raízes e asas em sua história de vida.

Atualmente, continuo minha formação em Pelotas (RS), e, na condição de sujeito-aprendente, passei a vislumbrar na UFPel uma academia que contempla o valor da subjetividade dentro da objetividade, uma está contida na outra e ambas constroem um conhecimento integral. Nenhum conhecimento pode pretender-se impessoal e objetivo, o sujeito é sempre o autor da sua própria maneira de compreender e construir a realidade, conforme imaginários e mitologias pessoais.

Neste sentido, pensar nossa formação e a condição de educador e aprendente é como mergulhar e refletir-se no espelho das águas, visto que considero educar e aprender uma ação de mão dupla, ou, voltando à Josso “viagem e viajante são apenas um” (2010, p.84). Refletir sobre a nossa prática de arte-educadores nem sempre é tarefa

fácil, uma vez que geralmente desatentamos para as sutilezas da vida, deixando de atuar conscientemente, ligando “o piloto automático”, e adaptando-se facilmente ao cotidiano prosaico. No entanto, trabalhamos pela poética do cotidiano.

### **O fluxo das águas**

Dura, mas viscosa, a terra evolui segundo o movimento das placas, as correntes marítimas revolvem os oceanos; instável e estável conforme os ventos, a atmosfera muda e permanece. Mais ou menos lentamente, fluxos de todo o tipo transformam e conservam a ordem universal dos elementos. (Michel Serres, 1995, p.29)

Voltando o olhar para o início da minha formação acadêmica, a memória nada contra a correnteza e me pergunta: Qual era mesmo a arte-educação que tínhamos em mente ao nos formar? Que Arte era aquela por nós defendida? E hoje? O que fizemos dos nossos castelos de areia? O que conseguimos construir no terreno movediço da Arte-Educação, desde os tempos da AGA até agora? Em que consiste, afinal, a hoje sedutora Educação Estética? Inspirada por Paulo Freire e Michel Maffesoli, escolhi tomá-la como o retorno da boniteza compartilhada e assim as águas se tornam mais leves, povoadas que estão por diversos seres além de mim.

Há Educação Estética quando encaminhamos um companheiro de tribo a um “sentir-junto”, quando mostramos uma música, uma imagem ou descobrimos juntos novas paisagens... Há Educação Estética quando introduzimos os mais novos na tribo através de “ritos iniciáticos” ou quando dividimos alguma novidade com os mais velhos. Dividir, no caso do conhecimento, é multiplicar o que aprendemos antes, afinal, não somos os que sabem mais, os que sabem tudo, mas os que simplesmente aprenderam algumas coisas antes. Outras aprenderemos depois.

Assim vislumbro a arte. Para mim, arte não é um objeto e sim um testemunho. A arte está na vida, é estética, e, compreendida como “sentir-junto”, alcança os domínios da *socialidade* e da construção social. A socialidade, é a potência que faz a sociedade, força motriz, dinâmica, que remete à solidariedade e à generosidade. Isso não se dá apenas na escola, porém não pode deixar de atravessá-la. Dividimos e multiplicamos saberes estéticos com alunos, amigos, colegas, grupos, associações, enfim, com todas as diversas tribos afetuais das quais participamos.

Alguns aqui hão de sentir comigo que a AGA nunca esteve tão viva como está agora. Essa sensação, esse sentimento de pertença, que Maffesoli chamou de *glutina mundi*, aglutina hoje, neste espaço-tempo, a quantos arte-educadores? Nos envolve e envolve inclusive a tantos que nunca sequer ouviram falar na AGA, quiçá jamais tenham participado dos movimentos promovidos por ela e pela FAEB em nenhum outro momento de suas vidas. Entretanto, neste *instante eterno*, eis que estamos aqui, novamente unidos...

Arte-educadores associados, discutindo os rumos do nosso fazer conjuntamente... Que nome daremos a isso? Há décadas atrás chamávamos essa associação de AGA. Hoje, como chamaremos essa associação ampliada, afetual e desinstitucionalizada? Imaginário? Ética-Estética? Afetividade? Tribo? Brasileira que sou, radical de raiz, prefiro chama-la de tribo. A tribo dos arte-educadores, gaúchos ou não, anterior e posterior à AGA ou à FAEB, esta tribo, ousou dizer, sempre existiu e sempre existirá. As coisas mudam, transfiguram-se, mas seguem por aí...

### **O rio caminha para o mar**

O acorde, perfeito e suave, da prancha deslizando sobre a onda da ressaca, na qual voa o equilibrista, percorre o caminho que segue esse fio. A obra paira, desliza no rolo fluido e escreve nele; o bramido ameaçador transforma-se em música e a rebentação torna-se o volume desenrolado. (Michel Serres, 1995, p. 35)

Por quê então, depois de tantos anos, venho buscar a AGA? Porque, entre outras reminiscências, nossa tribo não nos deixa mentir a respeito de quem somos. Porque nossa essência está no *espírito do tempo* que nos formou e nos tem formado. Porque aquele “tempo perdido” continua vivo. Afinal, o que é mesmo o tempo se não uma sequência de *hojes*? No frescor dos meus vinte anos, militante da AGA, que tipo de arte-educadora eu era e pensava em me tornar? Como estabelecer um diálogo entre aquele imaginário de ontem e o real de hoje? Neste trabalho venho buscar na ancestralidade movimento de arte-educação aqueles que me acompanharam nas discussões apaixonadas a sociedade que queríamos e que construiríamos poeticamente.

É esta, enfim, a AGA que tento trazer de volta à tona? Ou são os velhos ideais dos meus vinte anos que venho visitar e neles me refrescar?

As mitologias ativistas vêm sendo substituídas pelo “não fazer”, pelo “estar-junto-à-toa”(…) Essa criação, que foge da *lógica ativista* própria da modernidade, é em muitos aspectos, escondida, secreta, misteriosa. Ela não se deixa apreender pelos instrumentos de análise correntemente utilizados pelos sociólogos, mas não deixa de ser forte e sólida. Mesmo não sendo *ativa*, ela “faz sociedade”. É esse paradoxo que é preciso abordar de frente. Para isso é preciso lembrar que pode haver nele uma ética-estética. (MAFFESOLI, 1995, p.48)

Outro dia, li no site da FAEB, entre a descrição da situação de tantas associações de arte-educadores espalhadas pelo país, ao lado da AGA, a inscrição “desativada”. Na hora, senti uma certa tristeza, mas em seguida me confortei entre os livros (e para que se estuda, senão para domar nossas angústias?). Os livros dialogavam com o cotidiano, falavam desta condição pós-moderna, que se caracteriza pelo *não-ativismo*, pela valorização do tempo livre, *il dolce far niente...* A AGA não se encontrar ativa, é sinal de que está em plena sintonia com o pensamento contemporâneo. Ainda assim, vibramos em uníssono em alguns assuntos relacionados ao nosso fazer e flutuamos sobre essa imaterialidade. O “imaterial luminoso” ao qual relatei o amor em uma grande amizade construída nas terras altaneiras de Minas Gerais (a propósito, AMARTE é o nome da Associação Mineira de Arte-Educadores) e que outra grande amiga e orientadora chamou recentemente de “o irredutível à razão”. O que faz vibrar tudo o que for irredutível à simples razão, temos aqui o termo vibracional relacionado à experiência estética.

Hoje, localizo a AGA aí, neste plano estético, imaterial e entremeio o termo luminoso com o frescor das sombras. O imaterial pode estar na penumbra, esquivo à racionalização. Evocar a *desativada* AGA e as tribos é, para mim, mover vivos e mortos e isso não se faz sob o sol do meio-dia. As águas são turvas, nem sempre azuis e as roupas dos meus vinte anos também não me servem mais...

A potência é feminina, sensível e desvela-se aos poucos. A potência está se sobrepondo ao poder na socialidade dinâmica da vida. Desde a instituição ligada ao poder, chegando à tribo, relacionada à potência, concluo aqui este breve relato de uma arte-educadora refletindo-se nas águas da AGA que chega até mim como um seixo de cor misteriosa que vem rolando pelo rio há milhares de anos.

#### REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.



MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MORIN, Edgar. **O Método 5. A Humanidade da Humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002

SERRES, Michel. **A Lenda dos Anjos**. São Paulo: Ed.Aleph, 1995.

## O pedagógico na Bienal do Mercosul: usos e deslocamentos

Ms. Betina S. Guedes - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

### Resumo

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior que objetiva problematizar o projeto pedagógico da Bienal do Mercosul e principalmente, suas ações voltadas aos professores. Esse momento de elaboração da pesquisa, que está em fase inicial, encontra-se focado em duas edições da Bienal do Mercosul, priorizando a 6ª Bienal, devido a centralidade que o pedagógico adquiriu, a partir da instituição da curadoria pedagógica, e a 7ª Bienal devido aos possíveis deslocamentos e ênfases da sua proposta pautada em residências que adentraram o próprio espaço escolar. O contexto analítico delineado nesse artigo é constituído pelas publicações produzidas pela Fundação Bienal do Mercosul para a 6ª e para a 7ª Bienal. Partindo desses materiais, objetiva-se conhecer e problematizar o projeto pedagógico da Bienal, enfatizando os usos que o “pedagógico” adquire nas duas edições destacadas e a atribuição de sentidos que atuam na invenção do termo nesses contextos. Pautado em um referencial pós-estruturalista com inspiração nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, o termo “pedagógico” foi metodologicamente mapeado, possibilitando olhá-lo como uma construção discursiva que adquire sentidos próprios de acordo com seus usos. Com base nas recorrências mapeadas nos materiais, concluiu-se que o pedagógico adquire diferentes ênfases nas duas Bienais analisadas, pautadas em reconfigurações na relação entre o artista e o público, entre a obra e o espectador e na comunicação entre ambos, configurando uma relação mais próxima e potente entre artistas, alunos e professores quando a escola passa a ser seu principal contexto de articulação.

Palavras-chave: Bienal do Mercosul; pedagógico; enunciado; escola.

### POR UMA BIENAL PEDAGÓGICA

[...] nossa missão é disponibilizar projetos culturais e educacionais, adotando as melhores práticas de gestão, favorecendo o diálogo, promovendo o respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades para todos. Por isso, nosso maior investimento é a ação educativa que desenvolvemos a cada Bienal e em sua continuidade (KNIJNIK; JOHANNPETER apud DE CARO, 2009, p.3).

Desde o projeto curatorial da 1ª Bienal do Mercosul, o projeto pedagógico tem feito parte, com diferentes ênfases, da estrutura que compõem esse grande evento de Arte realizado na cidade de Porto Alegre. Nas publicações elaboradas pela Fundação Bienal do Mercosul, torna-se evidente a centralidade que o educativo adquiriu,

progressivamente, desde 1997, ano em que ocorreu a primeira edição da mostra. Desde então, um considerável aporte de recursos, vem sendo destinado aos projetos pedagógicos que, de acordo com cada curador, adquiriu variados níveis de abrangência dentro da Bienal do Mercosul.

Esse processo que caracterizou a constituição do pedagógico na Bienal é marcado por dois momentos fundamentais, o primeiro deles ocorreu na 4ª Bienal, em 2003 e o segundo ocorreu entre 2006 e 2007 na 6ª Bienal.

O primeiro momento de ruptura ocorreu na 4ª Bienal, em 2003, e foi marcado por algumas mudanças que implicaram em outras formas de conceber a relação do espectador com a obra e com o artista, perceptível, por exemplo, na mudança da forma de nomear os, até então, monitores. A partir dessa edição da Bienal passou-se a priorizar o processo de mediação e, seguindo esse entendimento, os monitores receberam a denominação de mediadores. Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, responsáveis pela ação educativa da 4ª Bienal, partiram dos verbos dialogar e aproximar para delinear os contornos da criação e da implementação do Projeto desenvolvido, pautando-o nas seguintes linhas fundantes: cativar o público; “possibilitar aos diferentes públicos a interação/leitura da exposição”; criar vínculos com os professores das diferentes redes de ensino e “produzir peças educativas direcionadas ao público escolar” (FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL, 2003, p. 4). De acordo com Hoff (2011, p.115), a 4ª Bienal, “[...] foi responsável por garantir um lócus para a educação dentro do evento”, assegurando “a existência dos projetos pedagógicos das bienais seguintes”.

O segundo momento de ruptura ocorreu entre 2006 e 2007 na 6ª Bienal, que ficou conhecida como a “Bienal Pedagógica”, principalmente porque nessa edição foi instituída a função do curador pedagógico, primeiramente assumida pelo artista uruguaio Luis Camnitzer. A criação da curadoria pedagógica teve como objetivo potencializar a integração entre a proposta curatorial da mostra e o Projeto Pedagógico, consolidando a “tradicional ênfase na educação” da Bienal do Mercosul (FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL, 2007, p.4).

Nas palavras de Camnitzer,

Nesta 6ª Bienal do Mercosul, partimos da ideia de que uma Bienal não deve limitar-se a uma imensa exposição de obras, uma mostra cujos critérios de ordenamento mudam a cada dois anos. Para nós, a Bienal é uma instituição contínua que, dedicada à educação da arte, funciona permanentemente. [...] Nesta Bienal, consideramos que a arte é primariamente comunicação e que, portanto, tem uma didática implícita. Arte e Educação não são coisas distintas, mas

especificações em relação a uma atividade comum. Não há verdadeira educação sem arte, nem verdadeira arte sem educação (CAMNITZER apud FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL, 2007, p.4).

Hoff (2011, p.114) salienta que mesmo havendo projetos pedagógicos desde 1997 (1ª Bienal do Mercosul), não havia “uma reflexão maior sobre o que se estava produzindo e as reais necessidades da comunidade local”. Essa forma de conceber o projeto pedagógico principalmente, das três primeiras edições da Bienal, não o colocava como algo inerente ao processo de elaboração da mostra, mas como algo, talvez, complementar. No projeto curatorial da 6ª Bienal, Pérez-Barreiro, assinala que a inovação do projeto pedagógico desenvolvido por Camnitzer encontra-se não só na filosofia adotada, mas também na antecipação dos processos, posto que a “educação tinha sido tradicionalmente um dos últimos programas a serem desenvolvidos, agora é o primeiro”. Educação e arte passam a formar um elo produtivo e, desde então, institucionalizado, pois logo após a 6ª Bienal, o Pedagógico consolidou-se como setor permanente na Fundação Bienal do Mercosul.

Desde a 6ª Bienal a curadoria pedagógica foi mantida, e nas duas edições subsequentes cada um dos curadores imprimiu diferentes ênfases nas suas propostas, adquirindo uma inserção cada vez mais marcante no contexto mais amplo da curadoria geral da Bienal. O ponto mais significativo dessa inserção ocorreu na 8ª Bienal, quando Pablo Helguera, então curador pedagógico, participou da curadoria de uma das mostras que compôs o evento.

Após essa breve retomada dos principais pontos que fizeram com que o projeto pedagógico adquirisse uma relevância cada vez mais acentuada em relação ao funcionamento da Bienal do Mercosul, passo a estabelecer as tramas investigativas pautada nas seguintes perguntas: que usos que o pedagógico adquire nesse contexto? Quais os sentidos que esse termo adquire quando posto em relação a um evento de arte?

Como professora da área da Educação, mas também vinculada às Artes, sinto-me provocada a pensar sobre essa relação que se coloca entre o pedagógico e a Bienal do Mercosul, por estar imersa em um contexto universitário de formação de professores no qual o pedagógico adquire significações bem específicas, que não condizem com as formas de conceber a Pedagogia no evento. Partindo da minha área de atuação profissional, torna-se questionável tomar a Arte e a Pedagogia como áreas passíveis de uma interlocução produtiva, sem que ocorra a pedagogização do que se pretendia colocar na ordem da experiência, do inesperado e da criação.

Na origem grega da palavra pedagogia, está implícita a noção de condução, ou seja, está implícito na etimologia da palavra, o movimento de conduzir alguém de um lugar a outro, mas não de qualquer forma. Há que se conduzir esse sujeito com base em uma sistematicidade previamente definida, ou melhor, curricularmente estruturada para que o percurso se efetive. A Pedagogia age na condução das condutas dos sujeitos tendo por base um currículo que atua instituindo determinados regimes de verdade pautados na lógica disciplinar que dispõe, estabelece limites, hierarquias e posições de sujeito, de acordo com distintos saberes em tensão no interior dos jogos de forças estabelecidos dentro ou fora do espaço escolar (LOPES; GUEDES, 2008). Há sempre uma intencionalidade pedagógica posta *a priori*, uma sequência planejada na qual já está implícita o lugar de chegada, estando todo o processo condicionado a essa estrutura hierarquizada e disciplinar. A Pedagogia baseia-se na previsibilidade, na disciplinarização dos corpos e dos saberes, atuando não na produção, mas na captura da experiência.

Estabeleci o contexto que me serve de base para entender a Pedagogia não com a intenção de mostrar que a aproximação da Bienal do Mercosul com o campo pedagógico é por si só improdutiva, mas indo em outra direção, pretendo problematizar, colocar sob suspeita, os usos e os significados que o pedagógico adquire nesse contexto. Daí advém meu interesse de análise que subsidia a elaboração desse artigo, no qual objetivo conhecer e problematizar quais são os usos que o termo “pedagógico” adquire, e que atuam discursivamente na sua própria invenção no contexto da 6ª e da 7ª Bienal do Mercosul.

Saliento que colocar algo sob suspeita não é o mesmo que negar, desqualificar ou invalidar o que está sob o nosso olhar analítico, mas trata-se de olhar mais de perto o que de alguma forma nos desacomoda para então, problematizar. Trata-se, assim, de estabelecer uma atitude hipercrítica, pautada em uma permanente reflexão e desconfiança radical frente ao que nos é dado como verdade (VEIGA-NETO, 1996).

Esse momento de elaboração da pesquisa, que está em fase inicial, encontra-se focado em duas edições da Bienal do Mercosul, a saber: a 6ª e a 7ª. A escolha da 6ª Bienal justifica-se pela centralidade que o pedagógico adquiriu no evento, a partir da instituição da curadoria pedagógica. Já a escolha da 7ª Bienal deve-se aos possíveis deslocamentos e ênfases que a curadoria apresentou, ao pautar seu projeto pedagógico em residências artísticas que adentraram o espaço escolar.

Pautada em um referencial pós-estruturalista com inspiração nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, mapeei o termo “pedagógico” e o seu entorno, tornando possível olhá-lo como uma construção discursiva que adquire sentidos próprios de acordo com seus usos. Os materiais utilizados para desenvolver a problematização proposta foram os seguintes:

- 6ª Bienal - material pedagógico da 6ª Bienal, o livro Educação para a arte/Arte para a educação, o Relatório de Responsabilidade Social da 6ª Bienal do Mercosul, Material Pedagógico 2008 (Projeto Conexão Bienal – Ações Permanentes) e o Projeto Curatorial da 6ª Bienal: a terceira margem do rio .
- 7ª Bienal – Fichas práticas (material educativo), o livro Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação, o Projeto Curatorial da 7ª Bienal do Mercosul: Grito e Escuta.

No processo de análise desses materiais não procurei verdades, nem formas definitivas de conceituar o pedagógico para a Bienal do Mercosul. Indo em outra direção metodológica, busquei nesses materiais recorrências que me permitissem “rachar, abrir as palavras, as frases e as proposições para extrair delas os enunciados” (DELEUZE, 2006, p.61), entendendo a linguagem na sua condição dinâmica e produtiva.

De acordo com Wittgenstein (1979), mais tarde Foucault (1992), entre outros, podemos “afirmar que não existe uma linguagem perfeita que possa dar conta das coisas que descreve, mas existe uma linguagem viva, dinâmica capaz de criar aquilo que descreve” (LOPES; GUEDES, 2010, p.5), capaz de criar verdades, sujeitos e realidades sempre inacabados.

Ao teorizar sobre as nossas relações com a verdade, Foucault (1994) afirma que a verdade é coisa deste mundo, é produzida. Sendo assim, não me cabe olhar para os enunciados que consigo ver nos materiais, buscando se estes conformam uma verdade ou não sobre o pedagógico na Bienal, mas me interessa saber razões possíveis que podem estar contribuindo para que combinações enunciativas gerem verdades sobre esse termo nesse contexto. Seguindo esse entendimento, é possível afirmar que as coisas só passam a existir a partir do momento em que as interpretamos (DELEUZE, 2006), sendo assim, passo agora a apresentar o que se mostrou significativo ao meu olhar nos

materiais, que ao serem produzidos pela minha interpretação, passaram de alguma forma a existir nesse contexto de pesquisa.

## NA TERCEIRA MARGEM DO RIO: O ARTISTA E O PÚBLICO / A OBRA E O ESPECTADOR

Agora quero trazer a discussão da metáfora da 3ª margem do rio, a metáfora central da 6ª Bienal do Mercosul. [...] Essa metáfora, para mim, indica várias coisas: por uma parte, fala da capacidade de o pensamento crítico criar uma terceira alternativa onde antes existiam apenas duas. Quer dizer, se o mundo sempre gera oposições binárias: bem/mal, esquerda/direita, social/formal etc., o pensamento crítico vem para criar um terceiro lugar sem aceitar essa lógica reducionista (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p.108).

Início essa sessão com a metáfora da 3ª margem do rio, utilizada como matriz poética para a 6ª Bienal e consequentemente, para o projeto pedagógico, por entendê-la como fundamental para a problematização empreendida. Entendo que a possibilidade de estabelecer-se a terceira margem na Bienal, vincula-se ao processo de abertura que o pedagógico objetivou instituir, colocando o espectador em uma relação mais próxima com as obras expostas. Nessa edição, o pedagógico aparece traduzido pelo desejo de comunicação com o público, tal como se pode observar nos excertos a seguir:

O **Projeto Pedagógico** da 6ª Bienal do Mercosul enfatiza a obra de arte como catalisadora de pensamento crítico. Neste aspecto representa uma inversão das práticas convencionais realizadas pela maioria dos museus e instituições culturais, nas quais se supõe o visitante como sendo carente de conteúdo e capacidade, enquanto a instituição assume o papel de transmissor todo-conhecedor. No centro do nosso **Projeto Pedagógico** está a convicção de que uma obra de arte, sobretudo contemporânea, representa um potencial de comunicação entre o artista e o público (PÉREZ-BARREIRO, 2007, s/p).

O fato é que é necessário introduzir a arte na educação como uma **metodologia pedagógica** e como uma metodologia para adquirir conhecimentos. **O fato é que é necessário introduzir noções pedagógicas na arte** para afinar o rigor da criação **e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir** (CAMNITZER, 2009, p.20).

O **programa pedagógico** é baseado num modelo de conversação para construir um significado. Neste sentido, ele também tenta criar uma terceira margem entre as intenções expressas na obra de arte e o conteúdo trazido para o trabalho pelo espectador. Esta “terceira margem”, dependente do trabalho e do espectador, é onde o significado e o conteúdo são gerados (PÉREZ-BARREIRO – projeto curatorial, s/p).

Para nós, a Bienal, apesar de seu nome, não é uma exposição que ressuscita a cada dois anos, é uma instituição viva e contínua que, dedicada à educação da arte, funciona permanentemente. Dentro das suas muitas atividades, a cada dois anos também continuará organizando uma mostra, mas como parte de sua **pesquisa pedagógica** (CAMNITZER, 2009, p.15).

Com base nos excertos que compõem o quadro acima, assinalo que a intenção de estabelecer interlocuções com o público parece constituir o grande eixo do projeto pedagógico da 6ª Bienal, considerando-se que, nas palavras do curador geral Gabriel Perez-Barreiro, no centro do “Projeto Pedagógico está a convicção de que uma obra de arte, [...] representa um potencial de comunicação entre o artista e o público” (PÉREZ-BARREIRO, 2007, s/p). Posicionamento reiterado pelo curador pedagógico que considera “necessário introduzir noções pedagógicas na arte para [...] melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir (CAMNITZER, 2009, p.20). Essa centralidade da comunicação não pautou as Bienais anteriores, ela aparece na 6ª e ganha outros contornos na 7ª Bienal, caracterizando-se pela inserção dos artistas nas escolas de Porto Alegre.

De acordo com Camnitzer, as cinco primeiras Bienais seguiram o mesmo modelo de todas as bienais tradicionais, trazendo como um adendo do projeto curatorial a “intenção de ampliar e educar o público o máximo possível em termos de apreciação da arte” (2009, p.14). Partindo desse entendimento, Camnitzer, salienta que a 6ª Bienal operou um câmbio de premissas pois mais “do que focalizar a obra mesma, se propôs começar um processo que permitisse uma maior interatividade com o público” (2009, p.15). O público, antes entendido como receptor de informações, passa a ser visto como um dos elementos centrais, como produtor apto (e convidado) a estabelecer diferentes relações com as obras expostas e com a proposta de cada Bienal.

Esse deslocamento produzido em relação ao público se deu com a ênfase no pedagógico assumida pela Bienal. O pedagógico é posto nesse contexto como o elemento que articula o público com os artistas e, da mesma forma, o público com as obras, produzindo diferentes possibilidades de comunicação entre ambos. O pedagógico é inventado aí como um catalizador de conversas, como mobilizador de estratégias que convidem o público a fazer parte desse diálogo. Dessa forma, a arte não é posta como a materialidade da obra, mas como comunicação, porque sua potência é posta na construção de sentidos que o diálogo interpretativo com o expectador pode produzir, e é exatamente essa relação que a ênfase pedagógica da 6ª Bienal passa a instigar. Dessa forma, o pedagógico adquiriu significações vinculadas ao estabelecimento de relação, interação e comunicação com o público.

Considerando-se que as palavras adquirem significação com base nos usos que delas são feitos, permito-me apontar que a Bienal, ao apropriar-se do pedagógico,



inventa-o como foco primeiro, como parte, elemento vivo, potência. O pedagógico é posto como possibilidade de articulação do novo entre obra e público, subsidiando um processo de comunicação que pode se dar, quem sabe, na terceira margem.

A terceira margem é onde podemos pensar a comunicação entre público e artista. Se pensamos na imagem de alguém olhando uma obra de arte qualquer, o que está acontecendo? Onde está o conteúdo? Acredito que não está nem na obra de arte, que precisa do espectador, nem no espectador, que precisa da obra de arte. Na realidade, é no espaço entre os dois que a comunicação é gerada, nesse espaço aparentemente vazio. A obra é uma margem, e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica (PÉREZ-BARREIRO, 2009, p.109).

Com base nos excertos apresentados, destaco que não há uma rigidez posta no projeto pedagógico que defina a Pedagogia, tomando por base a sua etimologia. Há deslocamentos nas formas de conceber o que é descrito como pedagógico, não caracterizando uma estrutura que pretende, por exemplo, explicar o “real” significado das obras, homogeneizando olhares e possibilidades de interpretação. Há uma intenção posta de conduzir a conduta dos espectadores, mas sem determinar um caminho unívoco ou um lugar de chegada comum e definitivo.

A partir daqui, passo a colocar foco na 7ª Bienal. Optei por analisá-las separadamente para poder apontar as nuances que cada uma delas adquire, assim como de que forma vejo a continuidade estabelecer-se entre as duas com relação aos projetos pedagógicos desenvolvidos.

#### MOBILIZANDO A COMUNICAÇÃO ENTRE OBRA E ESPECTADOR: ARTISTAS EM DISPONIBILIDADE

**¿Es posible lograr experiencias productivas que integren al mundo artístico contemporáneo y al sistema educativo?**

La pregunta es pertinente porque esta relación ha sido de aprendizaje (necesario) de lo consagrado, de incorporación de algo hecho por conocer y no como herramienta de conocimiento. La propuesta del proyecto pedagógico de la 7ª Bienal del Mercosur es radicalmente diferente por varios motivos, pero sobre todo porque cada uno de ellos contribuye a la desacralización del arte y a pensarlo, entonces, como algo vital, posible de estar implicado en los aspectos más triviales de la vida cotidiana, problematizándola, desacomodando nuestros conocimientos de receta consabidos, dados por hecho (RUBINICH apus DE CARO, 2009, p.184).

**Ao longo da história da Bienal** e, especialmente, na sua última edição, a Fundação Bienal do Mercosul **desenvolveu um importante trabalho** pedagógico centrado na formação de professores e mediadores. Sobre essa base, a Curadoria Pedagógica da 7ª Bienal, concebida e

dirigida pela artista Marina De Caro, toma como ponto de partida os programas educativos em funcionamento no estado do Rio Grande do Sul, e explora, a partir deles, **as formas em que o artista contemporâneo dialoga ou pode dialogar com os sistemas educativos formais.** // Para esta edição da Bienal, De Caro convocou um grupo de artistas contemporâneos – na sua maior parte da América Latina – cujo trabalho transita no âmbito da educação, com o fim de **desenvolver e praticar metodologias educativas pensadas a partir da própria práxis da arte** (FICHAS PRÁTICAS, 2009, s/p).

**O espectador é um agente ativo e cultural com um potencial próprio para a expressão, a ação e a livre troca de ideias. [...] O desafio será dar visibilidade a essa multiplicidade de olhares e reflexões do público interessado na arte e no projeto da 7ª Bienal do Mercosul** Grito e Escuta (FICHAS PRÁTICAS, 2009, s/p).

O projeto pedagógico da 7ª Bienal foi caracterizado pela curadora Marina De Caro, como uma prática experimental, que teve como eixo a descentralização de suas propostas e experiências, propiciando ações em múltiplas direções e cenários. A curadora pedagógica propôs pensar a educação como um lugar para o desenvolvimento de micropolis experimentais descritas como,

un espacio íntimo y autónomo para albergar pequeñas acciones orientadas hacia la exploración de la realidad, de los vínculos sociales, y hacia el ejercicio de un pensamiento poético, libre e independiente del imaginario social homogéneo del sistema institucionalizado. El espacio educativo se transforma así en un laboratorio de pensamiento, demostrando que “el arte puede instalarse en la vanguardia, a la manera de un laboratorio conceptual, ideológico, intelectual y filosófico” (DE CARO, 2009, p.8).

O grande eixo desse projeto pedagógico foi o programa de residências chamado “Artistas em disponibilidade”, com base no qual as micropolis experimentais foram criadas em cada uma das escolas e comunidades que fizeram parte desse processo. O programa contou com a participação de doze artistas contemporâneos latinoamericanos dispostos a articular seu trabalho artístico com o contexto escolar. O eixo dessa Bienal, que enfatizou a descentralização das ações do projeto pedagógico, pretendeu envolver toda a comunidade da cidade de Porto Alegre, sustentando o grande objetivo de colocar em diálogo propostas artísticas e propostas educativas. Havia inclusive, a expectativa de que os professores se apropriassem dos conhecimentos produzidos no decorrer das residências e utilizassem-nos na sua prática docente.

Desenvolver experiências produtivas que integrassem o contexto artístico contemporâneo com as escolas foi o catalizador das ações propostas pela curadoria

pedagógica da 7ª Bienal. A ênfase na necessidade de estabelecer comunicação com o público foi afirmada pela possibilidade de diálogo criada pelo movimento de adentrar as escolas. O pedagógico, nessa Bienal, aparece traduzido por esse diálogo, através do canal de comunicação que foi criado entre arte e escola. O que mobiliza esse diálogo parece ser a intenção de criar proximidade com o público, elegendo os estudantes e professores como foco primário de atuação.

De acordo com o que os materiais analisados indicam essa curadoria também não operou um esquadramento pedagógico da experiência, fomentando diálogos, mas sem determinar os desdobramentos que tais diálogos poderiam produzir. Porém saliento que esses são os primeiros exercícios analíticos de uma pesquisa que está em fase inicial de elaboração. Outros movimentos analíticos ainda serão feitos, abrangendo todas as edições da Bienal do Mercosul. Esse é um primeiro mapeamento de um extenso empreendimento analítico que agora apresento com a intenção de seguir pensando com os demais pesquisadores interessados pela temática.

No decorrer das duas edições da Bienal do Mercosul analisadas, o pedagógico oscilou entre a criação da terceira margem do rio, lá onde as relações entre artista, obra e público pluralizam-se em possíveis formas de comunicação e entrou na escola com a presença dos próprios artistas, articulando formas de mostrar que arte e educação podem compartilhar diálogos, produzir leituras e interpretações do cotidiano e da própria arte.

A metáfora da terceira margem me parece um bom elemento para finalizar esse texto, por entender que o encontro entre o pedagógico e a Bienal do Mercosul pode ser extremamente produtivo, desde que possibilite não só a invenção de uma terceira, mas de infinitas margens e diálogos sempre temporários, ativos, potentes, abertos e interessados nas aproximações entre arte e educação.

## REFERÊNCIAS

CAMNITZER, Luis. Introdução. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). Educação para a arte/Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p.13-28.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FIDELIS, Gaudêncio. Uma história concisa da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005.

FOUCAULT, Michel. Historia da sexualidade II: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. Relatório final do projeto pedagógico 6ª BIENAL – Caderno I: Apresentação das ações, 2007.

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL. Projeto ação educativa – Relatório final. 4ª Bienal do Mercosul, 2003.

HOOFF, Mônica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (orgs.). Pedagogia no campo expandido. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011. p.113-123.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: Reunião anual da ANPED, 31, 2008. Anais. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>. Consulta em 15/05/12.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Público para a arte/Arte para o público. In: PÉREZ-BARREIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (orgs.). Educação para a arte/Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009. p.104-109.

PÉREZ-BARREIRO. Material pedagógico – 6ª Bienal do Mercosul. Projeto pedagógico para o professor. Fundação Bienal do Mercosul, 2007.

PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. Projeto Curatorial – 6ª Bienal do Mercosul: a terceira margem do rio. Disponível em: [http://www.bienalmercosul.org.br/novo//index.php?option=com\\_content&id=1255&task=view&Itemid=184](http://www.bienalmercosul.org.br/novo//index.php?option=com_content&id=1255&task=view&Itemid=184). Consulta em: 26/07/12.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa C.V. (Org.). Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.19-35.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações filosóficas. In: Os pensadores: Wittgenstein. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

## ILUSTRAÇÕES PERSONIFICADAS PARA ENSINAR TÉCNICAS DE AQUARELA A JOVENS E CRIANÇAS

Camila de Andrade Rosa, *raposa7@gmail.com*;  
*Curso de Licenciatura em Artes Visuais /Centro de Artes da UFPEL.*  
Profa. Dra. Alice Jean Monsell - *alicejean@uol.com.br-UFPEL/RS.*

### Resumo

O presente texto discute a pesquisa que surgiu da experiência com o ensino de técnicas de aquarela durante o curso de extensão Técnicas Básicas de Aquarela do Centro de Artes da UFPEL, ministrado por minha pessoa, Camila Rosa (Bolsista PROBEC) e coordenado por Profa. Dra. Alice Monsell desde 2010. O texto versa sobre o desenvolvimento de material didático, que consiste em um livro ilustrado, criado com o propósito de ensinar algumas técnicas básicas de aquarela para jovens entre dez e dezesseis anos. Proponho questões que tangenciam algumas dificuldades encontradas no ensino e a constatação da falta de livros didáticos sobre a aquarela com uma linguagem visual capaz de despertar o interesse das pessoas desta faixa etária. A partir deste questionamento, emerge o problema: como ensinar as técnicas de aquarela de maneira divertida e simples com uma linguagem visual que os jovens possam identificar-se? Minha proposta é personificar os materiais utilizados na aquarela – os pincéis, as tintas, a água, a paleta (godê) – transformando os materiais em personagens ilustrados com a aquarela. O texto aborda o desenvolvimento das ilustrações e as experiências no ensino prático durante um curso de extensão oferecido aos jovens em 2012. Alguns aportes teóricos discutidos são: **Alegoria** de João Adolfo Hansen, (1987); **Illustrating Children's Books** de Martin Salisbury (2004) e **Formas de Pensar o desenho** de Edith Derdyk (1989). Referências artísticas para o desenvolvimento das ilustrações personificadas são: Alphonse Mucha, Sakizou, Ana Paula Mastroberti (2002, 1997) e Neil Gaiman (2007).

**Palavras chave:** aquarela, ilustração, ensino, jovens.

### INTRODUÇÃO

A pesquisa, da qual originou esse texto, foca-se na execução de um livro ilustrado para jovens e crianças sobre técnicas de aquarela. Como bolsista PROBEC do Projeto de Extensão de Técnicas Básicas de Aquarela, desde 2010 participo e colaboro com este projeto.

O curso de Técnicas Básicas de Aquarela normalmente atende a um público acadêmico e o público em geral, embora a maioria dos alunos normalmente é da UFPEL. Porém em 2012, os inscritos variavam tanto em formação quanto em idade. No primeiro semestre, havia a presença de uma menina de nove anos, acompanhada de sua mãe, que veio

com o intuito de aprender aquarela. A jovem mostrou algumas dificuldades em assimilar as técnicas, mesmo com o auxílio dos livros que eu possuía para ministrar o curso.

Na primeira parte do texto, discuto como comecei a pesquisar livros que se tratam de aquarela, especificamente, para pessoas de idade semelhante aquela jovem que presenciava meu curso e, infelizmente, notei que não havia muitos sobre técnicas de aquarela e muito menos voltados para um público infanto-juvenil. A partir dessa premissa, percebi a necessidade de desenvolver um material didático sobre aquarela voltado, principalmente, para jovens e crianças. E assim, o problema desta pesquisa emergiu: como posso ensinar aquarela para um público infanto-juvenil de modo a entretê-los de maneira simples e divertida?

Aquarela é uma técnica de pintura que necessita prática e muita paciência. Percebo que a maioria dos livros sobre técnicas de aquarela não são atrativos para o público infanto-juvenil e, muitas vezes, possuem uma metodologia de difícil compreensão. Para quem está começando, esses livros podem ser um pouco difíceis. Os livros que utilizo para ministrar o curso são: *Aquarela para principiantes* (CERVER, 2000) e o *Curso Globo de Desenho e Pintura* (Coleção, 1985). São ambos muito úteis para este estudo.

No texto, depois de discutir os livros utilizados nesta pesquisa, apresento outra experiência com o ensino que tive na Escola Dr. José Brusque Filho, na qual os jovens alunos, apenas com as instruções que lhes foram passadas, mostraram muito interesse por essa técnica que, normalmente, não é ensinada em aula. Crianças são extremamente intuitivas e criativas quando lhes é oferecida oportunidade e instruções adequadas.

Para acrescentar à minha pesquisa, estudei as ilustrações dos seguintes livros ilustrados infanto-juvenis: *Cinderela* (MASTROBERTI, 1997); *A outra história da Rapunzel* (MASTROBERTI, 2002) e *Stardust* (GAIMAN, 2007).

Outro objeto de estudo para essa pesquisa é o conceito de personificação. Personificar é transformar em pessoa uma ideia, uma coisa abstrata ou algo que não seja humano (BUENO, 2007, p.592). Minha proposta é personificar os materiais utilizados na aquarela – pincéis, pigmentos, água, godê – criando ilustrações nas quais os jovens e crianças possam compreender o processo da técnica de maneira divertida e criativa. Nessas ilustrações que estou criando, os personagens representam os materiais e interagem entre si. Para isso dediquei-me a analisar os livros *Alegoria* (HANSEN, 1987) e *Livro ilustrado: Palavras e imagens* (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011).

## Experiências com livros sobre aquarela

Materiais para realizar aquarela, godês, pincéis e papéis próprios são comumente achados em papelarias e lojas de artigos de arte. Mas, quanto aos livros disponíveis sobre a história da aquarela e sobre como aprender a realizar essa técnica artística?

Desde que ganhei meu primeiro conjunto de aquarela em bisnaga aos treze anos, procuro por livros e revistas que ensinassem sobre como utilizar esse material tão interessante. Porém pesquisar por livros pela internet tornou-se uma tarefa complicada já que a palavra “Aquarela” está presente em músicas, poemas, livros didáticos no qual “aquarela” é sinônimo de diversidade.

Já em livrarias ou revistarias, os livros existentes sobre aquarela são inadequados, pois, faltam informações históricas da origem da aquarela e, normalmente, contendo uma metodologia de ensino um tanto difícil de realizar.

Para o público infanto-juvenil, encontrei aqueles que possuem imagens para colorir e são acompanhados por materiais, como um conjunto de aquarela em pastilhas de qualidade inferior e um pincel com cerdas de plástico. Dificilmente encontrei algum que descrevesse claramente sobre as técnicas que as crianças poderiam usar para lidar com aquele material que veio com o livro.

Quando comecei a participar do Projeto de Extensão de Técnicas Básicas de Aquarela, entrei em contato com os livros *Aquarela para Principiantes* (CERVER, 2000) e *Aquarela I do Curso de Desenho e Pintura* (Coleção, 1985) que servirão de base para realizar o roteiro do meu livro ilustrado didático.

“Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes” (LAJOLO, 1996, p. 4). Logo, a partir dessa pesquisa referente aos livros presentes no mercado sobre aquarela (didáticos ou não), prossigo com a realização do meu próprio livro ilustrado didático para que atenda os quesitos de simplicidade, informação histórica e do uso da aquarela e que, principalmente, prenda a atenção do público.

## Crianças: água, lápis aquarelável e intuição

Dentre os projetos e atividades relativas à minha bolsa do PROBEC, fui convidada a participar de uma série de oficinas que foram dadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Brusque Filho.

O evento de extensão da UFPel chamado “Ação na Escola”, coordenado pela Profa. Dra. Nádia da Cruz Senna, reuniu bolsistas e colaboradores das artes visuais, dança, teatro e música. Na escola, nos foram fornecidos conjuntos de lápis aquareláveis, pincéis de cerdas macias de tamanhos variados, folhas sulfite A3 e lápis 2B. Sendo assim, não foi necessário utilizar os materiais pertencentes ao curso de Técnicas Básicas de Aquarela e também pude trabalhar com um material mais acessível. Faziam parte também de nosso estande de desenho, oito bolsitas do Núcleo de Desenho e Quadrinhos (Fig.1).



**Figura 1:** Estande do Núcleo de Desenho e Quadrinhos na E.E.E.F. Dr. José Brusque Filho

Durante o início das atividades propostas, pude perceber que as crianças estavam apreensivas e nenhuma delas queria participar, embora tivesse bastante material e espaço disponível. Mas logo, o que despertou o interesse das crianças foi o fato de um dos bolsistas ter começado a desenhar e, então, nosso estande começou a atrair mais e mais curiosos.

Mesmo mostrando receio ao tentarem desenharem por si só as figuras que iriam pintar, no momento da experimentação com os pigmentos dos lápis aquareláveis, as crianças mostraram-se abertas a experimentações. Os participantes da oficina tinham entre sete e dez anos.

Durante a oficina, expliquei dois métodos de como utilizar o lápis aquarelável: Molhar a ponta do lápis com o pincel e aplicar na folha ou pintar a folha com o lápis e depois molhar onde se havia pintado. Notei que poucas crianças utilizaram o pigmento concentrado (Fig.2), o que gera uma cor mais intensa, e preferiram aplicar bastante água para diluir o pigmento deixando uma aparência leve no desenho (Fig.3).





**Figura 2:** Desenho de uma tempestade caindo no rio (descrição do participante da oficina)



**Figura 3:** Desenho da casa do filme UP (descrição do participante da oficina)

Foi impressionante a diferença entre essa oficina e o curso de Técnicas Básicas de Aquarela. A maioria das crianças que participou da oficina, lidava com os pincéis com as mãos leves e não tinha medo de umedecer o papel.

Estas são duas habilidades essenciais quando se lida com aquarela e que são difíceis de ensinar para adultos que não haviam lidado com a técnica antes.

Essa experiência foi importante para a fundamentação do meu livro didático, fornecendo dados e informações novas para a pesquisa. As diferenças de trabalhar com crianças e adultos são muito maiores que eu imaginava. Adultos são muito técnicos e tem receio de experimentar por si as técnicas, no entanto, as crianças somente precisaram de instruções básicas e logo procuravam descobrir maneiras de trabalhar as técnicas por si só. Ao término da oficina, vários dos participantes deixaram seus desenhos comigo, a maioria assinados, enquanto outros levaram seus desenhos consigo (Fig.4).



**Figura 4:** Participantes da Oficina de Desenho

### **Alegoria e Personificação: dando vida a coisas inanimadas**

Após as experiências e as pesquisas, sigo para o princípio da elaboração das ilustrações do livro didático, já que a maioria das pessoas que lê livros ilustrados, pensa que as ilustrações só estão presentes para tornar a leitura mais agradável. “A ilustração não referencia somente os espaços do texto: ela reflete todo um universo e um modo de ver

particular do ilustrador, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e sua experiência.” (BIAZETTO, 2008, p. 45).

A primeira etapa adotada foi escolher métodos de ilustração que chamassem a atenção das crianças para o livro. Decidi fazer com que os próprios materiais mostrassem como eles funcionam e interagem para realizar as técnicas, mas de uma forma mais dinâmica e criativa: transformando, através da alegoria, os materiais em personagens humanizados.

A alegoria é a exposição de um pensamento sob a forma de figura; ficção que representa um objeto, para dar ideia de outro; forma de metáfora que significa uma coisa nas palavras e outra no sentido (BUENO, 2007, p. 45). Utilizarei o conceito de alegoria para realizar esses personagens, representando as características principais dos materiais e as transformando em características humanas para que se identifique o material com o personagem. Por exemplo: A personagem que representa o pigmento tem o cabelo colorido e manchado; Os pincéis terão os cabelos em pé, porém macios para representar os pelos macios dos pincéis usados na aquarela, sugerindo figuras elegantes e magras; A alegoria que ilustra a água, será um figura delicada, pálida, de cabelos ondulados. Conforme afirma Hansen, uma ilustração alegórica pode ser:

[...] estática ou dinâmica, descritiva ou narrativa, a alegoria é o procedimento intencional do autor do discurso; sua interpretação, ato do receptor, também está prevista por regras que estabelecem sua maior ou menor clareza, de acordo com as circunstâncias do discurso (1987, p. 16).

Para ajudar o público leitor e os alunos a identificar que materiais os personagens representam, a estes foram dados os nomes dos respectivos materiais que eles alegoricamente simbolizam. Portanto, os nomes criados são: a personagem *Água*; a *Gangue dos Pincéis*; o personagem *Papel*. Já que, segundo Nikolajeva e Scott (2011): “Nomes, em especial os “reveladores” [...], podem nos ajudar a compreender os personagens”.

Como personagem principal do livro ilustrado, escolhi a personagem *Pigmento* (Fig. 5), que é a personificação alegórica de um conjunto de aquarela em pastilhas (Fig. 6).



Figura 5 – Personagem Pigmento



Figura 6 – Conjunto de aquarela em pastilhas

“Estudos mostram, por exemplo, que jovens percebem melhor as cores vibrantes e idosos, as cores mais baixas” (BLAZETTO, 2008. p.79). Por esse motivo, escolhi a *Pigmento* como personagem principal pelo livro ilustrado didático ser, principalmente, para um público infanto-juvenil. A *Pigmento* é representada por cores vivas, que remetam a sua personalidade vivaz e dinâmica, e fará toda a apresentação e interação entre os personagens.

Vários personagens ainda estão em processo de criação. Recorro a artistas que usam ou usaram o processo de personificação alegórica em suas obras para complementar a minha pesquisa. Dentre eles, o artista, designer e ilustrador checo Alphonse Mucha, e a jovem artista e ilustradora japonesa Sakizou.

Ambos colocam expressões referentes ao que retratam em suas personificações, para que a interpretação alegórica ocorra de uma forma mais natural. Alphonse Mucha quando criou a personificação do inverno, representou uma moça encolhida enrolada em muitos panos de cabelos negros e lábios escuros, já na personificação da primavera, a moça era loura de cabelos longos, com braços abertos, segurando flores, lábios rosa e rosto alegre (Fig.7). Sakizo consegue a mesma peripécia transformando em moças com vestidos burlescos e vitorianos, os vários tipos de tortas (Fig.8).



Figura 7: Inverno e Primavera por Alphonse Mucha



Figura 8: Kouglof por Sakizou

## Da pesquisa ao livro ilustrado

Na parte prática deste projeto, já foram realizados vários estudos de desenho dos personagens, das ilustrações e testes de aquarela. Para isso, utilizo os seguintes materiais para efetuar estas ilustrações: um estojo de aquarela em pastilha da marca Van Gogh; pincéis de tamanhos variados; papel próprio para aquarela (estes ainda estão em fase de teste para observar qual oferece o efeito desejado) e nanquim preto. Para desenvolver as ilustrações, primeiro, rascunhos são feitos em um caderno de desenho. Do esboço para a ilustração final, todos os desenhos passarão pelo mesmo processo de pintura em aquarela e edição digital, mantendo assim, um processo com várias etapas de procedimentos metodológicos para desenvolver o trabalho (Fig.9).



Figura 9: (da esquerda para direita) Esboço feito no caderno de desenho; pintura feita em aquarela e linhas em nanquim; ilustração editada digitalmente.

O Livro *Illustrating Children's Books* (SALISBURY, 2004) possui informações de como criar, montar, desenhar e escrever um livro ilustrado para crianças e jovens. Mesmo não tendo um foco didático, é importante para esta pesquisa em termos da criação do livro infanto-juvenil. O livro servirá de subsídio, pois, apresenta dados necessários para a montagem de um livro infanto-juvenil, como também servem de exemplo para a construção de personagens cativantes, diagramação e estudo de cores para impressão.

O roteiro está sendo redigido por mim. Para complementar meu projeto no quesito roteiro e ilustrações contemporâneas, pesquiso a artista gaúcha Ana Paula Mastroberti, que transforma contos de fadas clássicos como Cinderela e Rapunzel, cujos originais podem ser encontrados no livro *Contos de fadas* (TATAR, 2004), em versões com a linguagem mais moderna, assim, atualizando os personagens dos clássicos. Também, Mastroberti é um

exemplo para a pesquisa de técnicas mistas. Por exemplo, ela mistura Ecoline com recortes de revistas e canetas esferográficas criando ilustrações dinâmicas.

Quando o livro ilustrado didático estiver pronto, será realizada uma nova oficina para apresentar aos interessados pelo curso de Técnicas Básicas de Aquarela, crianças e adultos, as ilustrações e observar a eficácia do material através de um minicurso. Após os ajustes, ele terá uma versão impressa e outra digital.

## Considerações finais

Desde que essa pesquisa começou, continuo o processo de revisão de literatura. Toda a leitura complementar e os trabalhos práticos que estou realizando são dirigidos à meta de aplicar minhas experiências à criação do livro ilustrado de técnicas de aquarela para jovens.

O processo de desenvolver este livro é um modo de crescer, tanto como futura profissional da educação quanto como ilustradora. A partir do momento que comecei a aprofundar meus conhecimentos sobre aquarela, senti a necessidade de realizar algo que pudesse transmitir o conhecimento que adquiri, e através do livro ilustrado didático poderei realizar este objetivo.

O livro a ser desenvolvido abre portas para que outras técnicas, tais como pintura a óleo ou acrílica, lápis de cor e grafite, giz pastel, entre outras, possam também ser personificadas em novos livros ilustrados didáticos, que também poderiam ser utilizados por professores como material auxiliar com a capacidade em ensinar, entretendo.

## Referências

- ALENCAR, Jackson de; GÓES, Lúcia Pimentel (orgs). **A alma da imagem:** A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.
- BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DLC, p.75-91, 2008.
- BUENO, Silveira. **Silveira Bueno:** Minidicionário da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2007.
- CERVER, Francisco Asensio. **Aquarela para principiantes.** Colónia: Könnemann, 2000.
- COLEÇÃO. **Curso de desenho e pintura.** São Paulo: Ed. Globo, 1985.
- GAIMAN, Neil. **Stardust.** Rio de Janeiro: Pixel Media, 2007.
- HANSEN, João Adolfo. **Alegoria:** Construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Atual, 1987.

LAJOLO, Marisa. Livro didático e qualidade de ensino. In: **Em Aberto**. Ministério da Educação e Desporto SEDIAE/ INEP, v. 16, n. 69, 1996.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MASTROBERTI, Ana Paula. **A outra história de Rapunzel**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cinderela**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

MUCHA, Sarah. **Alphonse Mucha**. London: Frances Lincoln Ltd, 2005.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado: palavras e imagens**, (tradução Cid Knipel). São Paulo: Cosac Naify, 2011.

SALISBURY, Martin. **Illustrating children's books**. London: Quarto, 2004.

TATAR, Maria. **Contos de fadas: edição comentada e ilustrada**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2004.

**Carla Luzia de Abreu**

[carlaluzia@gmail.com](mailto:carlaluzia@gmail.com)

Estudante de Doutorado na Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, España.

## **Educação, identidades e cultura visual digital: possibilidades e articulações**

**Palavras-chave:** educação, políticas de identidade, cultura visual, internet

### **Resumo:**

Passados pouco mais de 20 anos desde o surgimento da Internet no mundo e, ante uma rede muito mais extensa e mais evoluída, hoje, esta tecnologia tornou-se parte integrante de nossas práticas cotidianas e modificou as formas como buscamos informações, nos comunicamos e produzimos conhecimento, acompanhando uma tendência mundial de ver, perceber e interpretar o mundo através das superfícies luminosas dos artefatos tecnológicos.

O movimento intenso de visualidades produzidas na Web 2.0 e seu intenso uso por parte das e dos estudantes é um convite para que o corpo docente perceba estes espaços como mediadores de visibilidades e representações identitárias, contextos potentes para a experimentação de práticas pedagógicas que problematizem as formas como construímos valores e comportamentos, e como queremos ver e ser visto dentro dos grupos sociais.

Este artigo é um recorte da minha tese de doutorado, todavia em curso, intitulada "Gêneros e sexualidades não-heteronormativas nas redes sociais digitais"<sup>1</sup>, que constitui-se em uma análise da construção e das experimentações das identidades nas redes sociais digitais, percebidas através das lentes do construcionismo social e do enfoque em cultura visual, apoiada nas contribuições teóricas dos feminismos e da teoria queer. As discussões apresentadas são de âmbito interdisciplinar, e propõe pensar caminhos que potencializem o diálogo e pensem práticas pedagógicas que desestabilizem os discursos normativos que conformam as identidades contemporâneas.

---

<sup>1</sup> Tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação "Artes y Educación", da Universitat de Barcelona, Espanha. Linha de Pesquisa: Educació de les Arts i la cultura visual.

A aliança entre as tecnologias da web e as tecnologias móveis expandiu globalmente as possibilidades de comunicação, além de ter modificado as formas como podemos obter as informações em uma velocidade totalmente inusitada na história da humanidade. Hoje, passados pouco mais de 20 anos desde o surgimento da Internet do mundo e, diante uma rede muito mais extensa e evoluída, estas tecnologias são parte integrante de nossas práticas cotidianas e acompanham uma tendência mundial de ver, perceber e interpretar o mundo através das superfícies luminosas dos artefatos tecnológicos.

Para a educação, este contexto modifica tudo. Muitas já estão atentas a estes câmbios, outras, por desinteresse ou falta de recursos humanos ou econômicos, nem tanto, porém, a necessidade de se adaptarem às demandas reais de nosso tempo é uma característica de todas as instituições. Em uma sociedade em que grande parte das informações chega por meio de monitores, seja do computador, do celular, da TV, das tablets, ipods ou outros, se faz necessário que as instituições de ensino transformem o conceito de processos localizados e definidos previamente para a idéia de mobilidade, pois hoje podemos aprender em vários lugares ao mesmo tempo, *online* ou *offline*. Isto significa que professoras e professores estão operando em um contexto muito mais complexo (social e cultural) que o passado.

Nesse sentido, me parece muito interessante as contribuições da abordagem construcionista quando propõe migrar os questionamentos de "o que" para "como" e "para que", ou seja, sair do terreno seguro das verdades imutáveis para ajustar-se ao movimento inconstante da construção do conhecimento, em que o importante não é o que se aprende, mas o que somos capazes de aprender e, principalmente, o que podemos fazer com o conhecimento adquirido; com a consciência da transitoriedade dos discursos e que a realidade também é uma construção social que não pode ser traduzida, por isto não podemos obter um conhecimento objetivado e exterior à realidade, porque somos partes integrantes desta mesma realidade.

Hoje, o acesso à informação e ao conhecimento está muito mais facilitado. Para as/os estudantes do século 21, saber encontrar a "resposta" já não representa um grande problema. A dificuldade está em aprofundar-se nos temas, orientar-se através de várias fontes de informações e não cair na armadilha do "menor esforço", em outras palavras, não se perder em um mar de dados, sem avaliações ou critérios de buscas, tal como explicou Zygmunt Bauman em uma entrevista ao jornal "El País", em 19 de agosto de 2012:

La información es muy fácil de conseguir ahora. Vas a Google, haces una pregunta y recibes una respuesta. El problema es que no es una sola, sino que son millones. Cuando yo era joven anhelaba tener la clase de acceso a la información que tengo



ahora, pero con el pasar de los años he descubierto que el exceso de información es peor que la escasez. Ahora los temas cambian continuamente. El interés de las personas fluctúa con enorme facilidad. (BAUMAN, 2012).

No entanto, é possível ensinar a buscar informações relevantes e aproveitar as redes digitais para construir ou ampliar conhecimentos, também despertar o olhar curioso e crítico para o que se vê ou lê na Internet, estimular o trabalho cooperativo e a criação de redes de aprendizagem. O desafio está em construir conhecimento a partir de várias fontes de informação, mesclá-las, analisá-las, para depois elaborar conclusões ou possíveis respostas, ou, ainda, outros e novos questionamentos.

As ferramentas disponíveis na web 2.0 oferecem um leque de opções para elaborar métodos de trabalho que potencializam a comunicação e a interação, opções que, em geral, já são conhecidas pelo alunado que as usam para criar, produzir, investigar e intercambiar dados, imagens e informações. Neste sentido, resulta curioso perceber que os temas que mais despertam discussões acaloradas nas/os estudosas/os da educação são os da apatia e do desinteresse nos estudos que demonstram muitos de nossos estudantes. De fato, para eles, estar na escola é sinônimo de aborrecimento, significa estar encarcerado, imóvel, ser vigiado permanentemente e restringir-se a obedecer e cumprir determinadas funções.

Enquanto as escolas e universidades ainda apostam na competitividade e em ‘transmitir’ conteúdos em caixas de saberes, resultado de um modelo que há muito mostra sinais de saturação, os comportamentos e as atitudes do público jovem definem outro contexto, em que a interação, o intercâmbio e a comunicação são os pilares centrais de suas vidas. Assim, para mim, é evidente o motivo do aborrecimento dos estudantes, e também fica claro que os processos de ensino-aprendizagem se esforçam para preparar sujeitos para uma sociedade que não existe mais.

Hoje, os/as jovens têm muitos interesses nos quais as tecnologias desempenham um papel fundamental em suas práticas cotidianas, eles e elas a usam para comunicar-se com as/os amigas/os, conhecer pessoas novas, paquerar, saber das últimas notícias, das atividades sociais, festas, cines, passeios, shows, para informar-se sobre os conteúdos das disciplinas e, também, para compartilhar músicas, jogos, imagens, vídeos, percepções e visões de mundo.

Além de muitos interesses, os estudantes contemporâneos também têm muitas habilidades e conseguem fazer várias coisas ao mesmo tempo, como por exemplo: estar conectadas/os na internet, ‘chatear’ com as/os amigas/os, escutar música ou a leitura de livros através de

podcasts e, ainda, fazer as atividades da escola ou da faculdade, em outras palavras, grande parte do que aprendem, produzem e consomem é através das ferramentas tecnológicas.

Nesta direção, os nativos digitais apontam o caminho que a educação deve seguir. Desejam que seus professores e professoras usem wikis, podcasts, blogs, webquests, redes sociais, Geolocalizadores, Google Earth, Google Map, câmaras digitais, smatphones, tours virtuais, lousas digitais, entre muitas outras ferramentas tecnológicas e aplicações disponíveis na Web<sup>2</sup>. Isto significa mudar as formas como construímos nossos planos de aula e também como nos posicionamos a frente das tecnologias.

Também pressupõe uma disposição do corpo docente para criar novas indagações, que por sua vez, implica reconhecer que o mundo mudou em termos de economia, estruturas sociais, identitárias e políticas globais. O que sabíamos sobre temas como identidade, gênero e sexualidade necessitam ser reavaliados para que a educação não se torne obsoleta, presa em antigas práticas reguladoras e processos disciplinares, para que possamos alcançar uma educação que atue de forma mais interconectada e não-dualista, que não pressione e que dê a oportunidade aos estudantes para fazer coisas que lhes dê sentido, com o objetivo de construir espaços educativos onde ninguém obriga o outro ou a outra a ser como eu ou você, para que as reflexões que surjam deste processo possibilitem pensar em rupturas e novos posicionamentos.

### **Identities and bodies in school: the principles of normativity**

Quando pensamos sobre as definições de identidade, algumas idéias se destacam, por exemplo, a identidade como as características que alguém mostra ter e que o torna diferente dos demais. Esta pessoa reconhece estas características como suas, no entanto, esta identidade é atravessada por outros discursos e está estritamente relacionada com os estereótipos, ou seja, as formas como as pessoas são categorizadas e que acabam por configurar a ‘idéia’ que temos sobre estes sujeitos.

---

<sup>2</sup> Ainda que seja consciente das distintas realidades sócio-econômicas, em que grande parte da população não conta com internet ou celulares, realidades particulares onde as escolas fundamentais não têm infra-estrutura básica e, contextos específicos, onde o acesso às tecnologias reitera os esquemas de exclusão; os desejos e as aspirações das e dos estudantes não cambiam, mas convergem no desejo de aprender e estudar desde outras formas, porque o aborrecimento ou a falta de interesse que mostram muitos estudantes não é exclusividade de uma classe econômica, e abrangem um universo muito mais amplo.

O problema do estereótipo é que limita e impede as pessoas de conhecerem-se e relacionarem-se, porque é uma idéia anterior, foi constituída antes. Assim, os estereótipos são construções sociais, funciona como uma espécie de escudo dos discursos hegemônicos e tem o papel de ordenar as pessoas e colocá-las em caixas de identificação.

Estes discursos hegemônicos têm a ver com as formas como vamos nos convencendo que as coisas são naturais, sempre foram assim e assim devem permanecer! A influência da hegemonia na construção das identidades se produz desde muito cedo, antes mesmo de nascermos, quando nos é atribuído um sexo. Em seguida vamos aprendendo o significado dos estereótipos e sobre o que significa ser homem ou mulher através de nossas experiências e com a convivência social e, com 3 ou 4 anos, já temos em claro que algumas coisas são para as meninas, outras para meninos.

Estes discursos são internalizados tanto pela observação direta do mundo ao nosso redor, como pela aprendizagem através da repetição (BUTLER, 2007) e, nesta direção, a escola entra em nossas vidas para reforçar e definir a aprendizagem dos comportamentos e, por consequência, dos estereótipos, para manter e reproduzir a ordem social por meio da normalização. Assim, os processos de ensino, além de desempenhar o papel de ‘transmissor’ da cultura e do conhecimento acumulado, também cumpre a função de familiarizar as pessoas com as regras e as normas sociais.

A escola usa a normatividade como uma ferramenta educacional para adaptar sujeitos que passaram por processos de socialização e experiências diferentes, para que todos e todas possam ser igualados segundo determinados critérios. Assim, as instituições de ensino legitimam determinadas identidades e comportamentos, enquanto colocam outras à margem dos processos (LOURO, 2000), por não se encaixarem aos pressupostos da normatividade, gerando a inquietude de que algo está fora de lugar.

No entanto, durante os processos em que os discursos pedagógicos reproduzem os “conhecimentos verdadeiros”, simultaneamente, também produzem formas individuais de subjetividade, no sentido que lhe dá Foucault ao que chama de "tecnologias do eu", ou seja, procedimentos que têm a intenção de fixar a identidade ou transformá-la em função de certos critérios (FOUCAULT, 1994, p. 255).

Jorge Larrosa (1995), a partir do conceito de "tecnologias do eu" de Foucault, propõe o conceito de "dispositivo pedagógico" para explicar como as práticas de ensino constroem e mediam a relação do sujeito consigo mesmo e agem como negociadoras na construção das

subjetividades “com o objetivo explícito de sua transformação.” (LARROSA, 1995, p. 282). O dispositivo pedagógico se apresenta como um limitador (ou delimitador) da identidade, cujo objetivo é regular as práticas de ensino em que as crianças devem se construir a si mesmas, mas no contexto de condições que moldam a inteligibilidade da matriz heterossexual (BUTLER, 2007).

Outro elemento importante para pensar os discursos pedagógicos é a idéia do corpo. O corpo funciona como um motor na construção da subjetividade e o usamos para mostrar um pouco do que somos, pois podemos produzi-lo, inclusive, modificá-lo através de intervenções estéticas ou cirúrgicas. Estas intervenções reforçam a idéia de que o corpo não é algo natural, pode ser construído e quer comunicar e atrair reações subjetivas. Nossos corpos funcionam como “uma interface, um limite, um campo de força constante onde numerosos códigos estão inscritos” (BRAIDOTTI, 2004, p. 16). Mediamos o mundo através de nossos corpos e aplicamos marcas de diferenciação, códigos sociais que se relacionam com o nosso tempo e lugar.

Nas últimas décadas presenciamos uma explosão de representações identitárias que adicionaram mais complexidade e pluralidade ao cenário social. São manifestações que claramente não se esgotam no sexo biológico ou em herança genética, pois basta sair às ruas ou navegar pelas redes sociais na internet para observar que é cada vez mais comum encontrar pessoas cujas identidades de gênero não está diretamente relacionada com a identidade sexual, ou o corpo, ou a performance. Por isto, é prudente pensar mais além dos binários como: mulher/homem, homossexual/heterossexual, feio/bonito, normal/anormal, porque além de existir pessoas que não se encaixam em nenhum destes binários, há outras que transitam por estas fronteiras negando suas contradições.

Que tema, não? Que problema! Trabalhar com as tensões provenientes das hegemonias e suas consequências não é uma tarefa fácil, porque a idéia de hegemonia não é algo que tem a ver com o controle total de algo ou de uma situação, hegemonia é convencimento, é naturalizar, fazer acreditar que coisas foram sempre foram assim, e assim devem permanecer. Isto é a hegemonia. Então, o que fazemos na educação? Como romper com as normas e os estereótipos? Como podemos mudar o processo de ensino-aprendizagem para acompanhar as demandas e os desejos da juventude? Como podemos inserir práticas pedagógicas no cotidiano da escola que promova pensar fora da visão hegemônica?

Desde meu ponto de vista, as contribuições da teoria queer podem ser muito úteis para refletir sobre as desigualdades sociais e suas consequências, através do questionamento das categorias identitárias e as formas como vamos construindo as diferenças, porque a prática queer se apóia no grande potencial que temos de nos reinventar, a fim de esclarecer, quebrar ou subverter os processos que normalizam identidades e corpos.

### **Da normatividade à indeterminação: a perspectiva queer na educação**

Se a educação é normalização e a norma exclui o diferente, como podemos sair deste entrelaçado social para conseguir alcançar outras posições? Se a educação atua sob a racionalidade dos binômios, o argumento de que a teoria queer sugere é reinventar esta lógica, repensá-la e refazê-la desde outras formas que vão além da normatividade, assim, a prática queer no contexto da educação propõe, precisamente, provocar, ‘torcer’ esta racionalidade, como explica Britzman:

Todas estas prácticas despiertan nuestra curiosidad sobre el modo en que la normalidad se convierte en un elemento enormemente imperceptible en el aula, y sobre cómo la propia pedagogía puede intervenir para hacer perceptibles los límites y los obstáculos de la normalidad (BRITZMAN, 2002, p. 199).

A perspectiva queer no contexto da educação destaca os processos de subjetivação pelos quais nos tornamos sujeitos “normalizantes” para refletir sobre a instabilidade e a precariedade das identidades. Nesta direção, a pedagogia desde o pensamento queer se preocupa com as identidades e corpos que não são reconhecidos no ideal regulador do sistema normativo, e que põe na categoria dos indesejáveis os homossexuais, as adolescentes grávidas, os transexuais e transgêneros, as meninas que se submetem ao aborto, aqueles e aquelas vítimas do ódio racista ou que sofreram abuso ou violência sexual, pessoas com HIV/Aids, com necessidades especiais, as crianças provenientes de novas formações familiares (por exemplo, duas mães ou dois pais), os corpos que não se encaixam nos padrões do grupo sobre o significado de beleza, entre muitas outras identidades e corpos que saem do limite estreito do normal.

O resultado destas categorizações na educação é que pessoas consideradas ‘normais’ são ‘naturalmente’ reconhecidas, enquanto para o ‘anormal’, lhe resta as etiquetas e os estigmas. Neste sentido, “a teoria queer permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das

identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 550).

No entanto, este deslocamento no conceito de identidade só é possível através da desestabilização do próprio conceito de identidade entendida como estável e homogênea, para assumir uma posição mais relacional, em que a normatividade é pensada como um elemento que se articula com diversas instâncias de poder e de saber. O desafio de atuar a partir de uma perspectiva queer está em buscar formas de inovar as práticas normativas, para pensar o que nos é permitido ser, e o que de fato somos e, assim, gerar novas possibilidades identitárias, especialmente quando os enunciados hegemônicos já não são suficientes para explicar a expansão das identidades e dos corpos contemporâneos que se opõem ao ideal de coerência e estabilidade.

Nesta direção, Zafra (2008, p. 145) ressalta que os ambientes na internet propiciam experimentar outras possibilidades identitárias e corporais em que temos a oportunidade de questionar o que somos não como algo acabado, mas como um processo aberto e sobre qual podemos intervir. Assim, um projeto que intenciona desestabilizar as categorias identitárias pode usar as ferramentas tecnológicas para problematizar como os discursos nos atravessam, para experimentar outras performances na elaboração da identidade digital.

No entanto, uma prática que convide as pessoas a posicionarem-se desde outros lugares, pode correr o risco que a maioria das/os estudantes sucumba às identidades tradicionais, pois resulta mais confortável caminhar por terrenos conhecidos. Assim, experimentar outras performances identitárias na internet não é uma garantia de mudança de conceitos ou de novas significações, pois, para muitos e muitas, os espaços digitais seguirão sendo ambientes que reproduzem a normatividade do mundo *offline*. Da mesma forma, também não é uma garantia que não seja, ou ao menos que não traga inquietações, ou que não desperte a suspeita de que o que sabemos, não é suficiente para explicar o mundo ao nosso redor e, esta idéia, me parece muito potente para sair da centralidade do “eu” e pensar que as categorias e as etiquetas somente reduzem as potencialidades da vida.

### **Educação, cultura visual, políticas de identidade e internet: compreender as redes sociais como ambientes de mediação**

Nos dias de hoje, muitas das informações que conhecemos chegam através da mídia eletrônica, especialmente através dos websites na internet. Nos transformamos em nômades

digitais e, invariavelmente, participamos desta complexa teia de nós e conexões. O simples fato de estar online já nos faz consumidores e produtores de textos e imagens, principalmente imagens, de todos os tipos, estáticas, em movimento, com sons, reproduções, cópias de cópias, imagens que sugerem um modo de viver, de ser e de estar no mundo.

Esta crescente expansão das narrativas visuais contemporâneas gerou a preocupação de interpretar os efeitos provocados pela globalização do visual e sua participação na vida cotidiana (MIRZOEFF, 2003, p.17), pensar no poder das imagens, como elas nos afetam e, desde que ponto de vista, lugar e contexto estabelecemos o diálogo com elas. Considerar as narrativas visuais como processos de representações sociais e visões de mundo se torna fundamental para que o sujeito alcance certa autonomia crítica diante de nossa prática compulsiva em consumir imagens.

No entanto, no processo de interpretar os significados das imagens em nossas vidas, há um detalhe importante: ver não é o mesmo que visualizar. Ver significa olhar, observar ou contemplar algo, é um ato instintivo, individual e não programado. Quando se trata de visualizar, o processo cambia radicalmente, porque não há autonomia, mas sim mediações culturais, associações mentais, valores socialmente construídos que vão se naturalizando em nossas mentes. Mirar ativamente ou interatuar é a chave para interpretar as visualidades cotidianas.

Neste processo de despertar um olhar crítico sobre o poder comunicativo e formativo das imagens em nossas vidas, a perspectiva da cultura visual nas práticas de ensino ajuda a organizar o conhecimento das/os alunas/os partindo de seus contextos e bagagens culturais, para pensar como as visualidades influenciam nossas vidas, como explica o pesquisador Fernando Hernandez: "a centralidade da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como olhamos e contribuir para a produção de mundos" (HERNANDEZ, 2000, p 47).

A prática pedagógica desde as lentes e enfrentamentos da cultura visual pretende discutir os imaginários visuais para gerar discussões que dizem respeito ao que somos, como queremos ser vistos, o que interessa ocultar, o que se deseja ressaltar, como queremos ver e por que queremos ver desta maneira e, sobretudo, problematizar o que as imagens querem 'vender', mas, muitas vezes, o importante não é 'vender', mas sim transmitir ideais, aspirações, comportamentos, valores e opiniões, que resultam em respostas condicionadas das/os espectadoras/es.

Trabalhar desde a perspectiva da cultura visual significa comprometer-se com a formação de sujeitos menos anestesiados diante das narrativas visuais contemporâneas, com a intenção de capacitar as pessoas para que questionem os discursos infiltrados nas imagens e reflitam sobre as ‘verdades’ e seus estereótipos, como observa Raimundo Martins:

Sem uma visão crítica e sem um sentido de responsabilidade, as pessoas podem ser manipuladas pela crescente diversidade de imagens que, de modo aparentemente inofensivo, invadem e acossam nosso cotidiano. A idéia de que as imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos é o bordão que ampara a cultura visual. (MARTINS, 2006, p. 73)

Diante este movimento intenso de visualidades, indicando valores nem sempre alcançáveis, muitos jovens vivem com a sensação de insatisfação e de desilusão com os seus desejos, seus corpos, seus gostos e suas formas de ser e de viver, pois, quando o modelo definido por nossos sistemas culturais não é atendido, começam os problemas e as etiquetações.

Neste sentido, incorporar imagens digitais em nossas práticas de ensino significa estar conectado à tendência que nos mostra a juventude hiperconectada e suas práticas cotidianas de subjetividade nas redes informáticas. Usar os recursos tecnológicos disponíveis na web nos projetos pedagógicos tem a intenção de fazer uma aproximação aos repertórios culturais das/os estudantes para entender como estão vivenciando essas experiências e provocar discussões que se relacionam com as representações identitárias, a pluralidade, a diversidade e as inquietações, especialmente as que se articulam com as identidades de gêneros e de sexualidades:

Uma prática de educação da cultura visual que destaque as representações visuais do cotidiano, de gênero e sexualidade, é uma experiência pedagógica significativa porque fornece uma miríade de oportunidades para cingir e adotar uma visão diversa da cultura, que não somente resiste acriticamente às representações visuais, mas incentiva a visão crítica como uma prática que desenvolva a imaginação, a consciência social e um sentido de justiça. (DIAS, 2011, p. 83)

Neste sentido, as redes sociais na internet são pensadas como espaços de reprodução cultural (HINE, 2004), onde se manifestam os padrões sociais e se difundem formas de conceber o mundo e, como tal, se articulam com as questões de poder, comportamentos, gêneros, sexualidades e categorias sociais. Por este mesmo motivo, representam um veículo potente na transmissão e propagação de comportamentos, papéis e modelos identitários. No entanto, as redes online e suas ferramentas disponíveis também oferecem a oportunidade para que as pessoas se apropriem de suas histórias e experiências, resignifiquem suas biografias e, caso



queiram, questionem os sistemas de significações sociais, para descobrir e desafiar as ‘forças invisíveis’ que atuam e limitam nossas vidas.

As imagens que transitam na web não são variações de um mundo possível, mas imagens que nos representam em nosso tempo e lugar. Portanto, esta forma de participação massiva das/os jovens nas redes sociais indica a necessidade de perceber esses ambientes de intercâmbio e socialização como espaços de mediação, onde as pessoas estão compartilhando fragmentos de suas vidas, além de desenvolver estratégias para experimentar outras formas de subjetividade na construção de suas representações digitais. Desde este ponto de vista, acredito que as redes sociais podem ser um ponto de partida para problematizar verdades inquestionáveis que dificilmente surgiriam em processos tradicionais de ensino (GIROUX, 1992), em que frequentemente são ignoradas as relações complexas sobre temas como sexualidades, etnias, padrões de comportamentos e classes sociais.

É inegável que estes novos espaços de socialização e comunicação online estão em nossas vidas e que as/os jovens os usam intensamente. Desde meu ponto de vista, me parece importante que as/os professores usem esses recursos tecnológicos para aproximarem-se do cotidiano de seus estudantes e incentivar discussões sobre as diferenças e as questões que se relacionam com a diversidade, a heterogeneidade e re-pensem as normas de conduta que muitas pessoas não se sentem identificadas.

## Referências

- BAUMAN, Z. (2012, 19 de agosto). *Da la impresión de que todo anda fuera de control*. El País, sección Cultura. Recuperado em 24 de agosto de 2012, de: [http://cultura.elpais.com/cultura/2012/08/19/actualidad/1345406113\\_154130.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2012/08/19/actualidad/1345406113_154130.html)
- BRAIDOTTI, R. *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Gedisa, 2004.
- BRITZMAN, D. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. In: MÉRIDA, Rafael M., *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002, pp. 197-228.
- BUTLER, J. *El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Tradução de Maria Antonia Muñoz. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.
- DIAS, Belidson. *O i/mundo da educação da cultura visual*. Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.
- FOUCAULT, M. Subjetividad y verdad. In: \_\_\_\_\_. *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós, 1994, pp. 255-260.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo Veintiuno, 1992.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000
- HINE; Christine. *Etnografía virtual*. Tradução de Cristian P. Hormazábal. Barcelona: UOC, 2004.

LARROSA, Jorge. Tecnologías del yo y educación. In: \_\_\_\_\_(ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, pp. 259-332.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_(org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, pp. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação*. Universidade Federal de Santa Catarina. Revista Estudos Feministas. Ano 9, n.2, 2001, pp. 541-553.

MARTINS, Raimundo. *Porque e como falamos da cultura visual?* In: Visualidades. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais-UFG, v. 4, n.1 e 2. Goiânia-GO: UFG, FAV, 2006, pp. 65-80.

MIRZOEFF, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Tradução de Paula Garcia Segura. Barcelona: Editorial Paidós, 2003.

ZAFRA, Remedios. *Conectar-hacer-deshacer (los cuerpos)*. Revista Zehar, n.64, 2008, pp. 138-145.

## CARTOGRAFIAS POÉTICAS DE UMA PAISAGEM SULINA – PELOTAS IMERSA NO FRIO

Alice Jean Monsell - [alicejean@uol.com.br](mailto:alicejean@uol.com.br)-UFPEL/RS;  
Beatriz Rodriguez - [bigatrice@gmail.com](mailto:bigatrice@gmail.com)- UNICAMP/SP;  
Camila Hein - [milahein@hotmail.com](mailto:milahein@hotmail.com)- UFPEL/RS;  
Carla Borin Moura - [carlaborinmoura@yahoo.com.br](mailto:carlaborinmoura@yahoo.com.br)- UFPEL/RS;  
Carla Viviane Thiel Lautenschlager - [carlathiel@gmail.com](mailto:carlathiel@gmail.com)- UFPEL/RS;  
Danielle Costa da Costa - [nele-silva@hotmail.com](mailto:nele-silva@hotmail.com)- UFPEL/RS;  
Eduarda Gonçalves - [dudagon@terra.com.br](mailto:dudagon@terra.com.br) –UFPEL/RS;  
Raquel Ferreira - [raquelandraderferreira@yahoo.com.br](mailto:raquelandraderferreira@yahoo.com.br)-UFRGS/RS.

### Resumo

O presente artigo apresenta narrativas poéticas, do Grupo de Pesquisa deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas, que versam sobre a paisagem sulina, mais especificamente, sobre a cidade de Pelotas e a experiência com o frio. Os relatos foram compartilhados durante os encontros do grupo, de maio a julho de 2012, meses frios e úmidos. O método cartográfico, desenvolvido a partir do conceito de Deleuze e Guattari por Kastrup (2010), fundamentou os procedimentos adotados, assim como a leitura da *Estética do Frio* (2004) de Vitor Ramil e *A Invenção da paisagem* de Anne Cauquelin (2007), entre outros, que nos ajudaram a ampliar a noção de paisagem. A partir das produções imagéticas e textuais, compartilhamos sentidos poéticos que recriam à noção de paisagem e o imaginário climático do sul.

**Palavras-chave:** Paisagem, cartografia, frio.

### Outras paisagens

O presente artigo discorre sobre o processo de criação que originou narrativas verbais e visuais da paisagem sulina, mais especificamente sobre a cidade de Pelotas e a experiência com o frio. O encontro com a paisagem acerca da sensação do frio motivou o desenvolvimento de produções fotográficas e textuais.

Os relatos foram apresentados durante os encontros do Grupo de Pesquisa “Deslocamentos, observâncias e cartografias contemporâneas”, de maio a julho de 2012, meses frios e úmidos, tendo como enfoque as experiências com a paisagem local.

Tais investigações “A paisagem sulina em narrativas artísticas contemporâneas” têm como objetivo mapear produções que versem sobre alguns aspectos da paisagem, assim como, a partir do mapeamento realizar ações e produções artísticas.

O grupo é composto por artistas que estão em formação e outros, com formação em artes visuais, história, filosofia, letras, entre eles, graduandos, especialistas, mestrandos, mestres, doutorandos e doutores. A multiplicidade de olhares compõe a diversidade de narrativas e

motivações que foram suscitadas por algumas leituras, experiências e pela trajetória artística de cada um.

No primeiro encontro pautamos a leitura da *Estética do Frio* (2004) de Vitor Ramil, assim como *A Invenção da paisagem* de Anne Cauquelin (2007), leituras que nos conduziram a outras. Quando nos referimos à *Estética do Frio*, muitas indagações surgiram. Entre tantas, uma específica nos fomentou a buscar nossas relações e percepções sobre o frio de Pelotas, fundamentalmente o questionamento sobre o frio de Ramil ser, ou não, o mesmo de todos os artistas do grupo.

Vitor Ramil descreve seu desassossego, quando em seu apartamento em Copacabana, Rio de Janeiro, iniciava o inverno no Brasil, vê imagens veiculadas pela televisão de uma festa popular na Bahia. Ele relata:

Em Copacabana, num dia quente do mês de junho (justamente quando começa o inverno no Brasil), eu tomava meu chimarrão e assistia, em um jornal na televisão, à transmissão de cenas de um carnaval fora de época, no Nordeste, região em que faz calor o ano inteiro (o carnaval brasileiro é uma festa de rua que acontece em todo o país durante o verão). As imagens mostravam um caminhão de som que reunia à sua volta milhares de pessoas seminuas a dançar, cantar e suar sob o sol forte. O âncora do jornal, falando para todo o país de um estúdio localizado ali no Rio de Janeiro, descrevia a cena com um tom de absoluta normalidade, como se fosse natural que aquilo acontecesse em junho, como se o fato fizesse parte do dia-a-dia de todo brasileiro. Embora eu estivesse igualmente seminu e suando por causa do calor, não podia me imaginar atrás daquele caminhão como aquela gente, não me sentia motivado pelo espírito daquela festa. A seguir, o mesmo o mesmo telejornal mostrou a chegada do frio no Sul, antecipando um inverno rigoroso. Vi o Rio Grande do Sul: campos cobertos de geada na luz branca da manhã, crianças escrevendo com o dedo no gelo depositado nos vidros dos carros, homens de poncho (um grosso agasalho de lã) andando de bicicleta, águas congeladas, a expectativa de neve na serra, um chimarrão fumegando tal qual o meu. Seminu e suando, reconheci imediatamente o lugar como meu, e desejei estar não em Copacabana, mas num avião rumo a Porto Alegre. O âncora, por sua vez, adotara um tom de quase incredulidade, descrevendo aquelas imagens do frio como se retratassem outro país (chegou a defini-las como de “clima europeu”). (RAMIL, 2004, p.11-12).

Nesta parte do livro o músico revela um estilo perpassado pelo comportamento, vestimentas, hábitos e particularidades da paisagem nos meses frio do sul. Ao longo do texto, ele traça uma breve cartografia de nossa cultura sulina, todavia, enfatizando seus gostos culturais e musicais, revelando uma concepção pessoal da paisagem urbana de Pelotas e a paisagem campesina sulina. Por meio deste relato nos indagamos se esta narratividade condizia com as nossas. Constatamos que tínhamos outros pontos de vista sobre a estética do frio. Então foi lançada uma proposição que visava à elaboração de duas narrativas pessoais sobre o frio, uma por meio da linguagem visual e outra da linguagem verbal. Durante os encontros foram sendo apresentadas as produções, na grande maioria em fotografias e ensaios. O olhar e a escuta nos conduziram a diferentes reflexões sobre a sensação do frio na

cidade de Pelotas. As criações estão intimamente ligadas à relação artística, cultural, regional e afetiva que cada um tem com o frio e com a paisagem.

Para adensar as discussões, versamos sobre o conceito de paisagem explicitado em *A invenção da Paisagem* de Cauquelin (2007), que nos revelou outro modo de conceber e reinventar a paisagem. Cauquelin, antes de abordar as concepções gerais, narra uma experiência pessoal que a levou constituir imaginários oriundos dos relatos maternos, fazendo-nos compreender que as imagens que consideramos “paisagens” são experiências subjetivas de um espaço ou lugar, perpassadas pelas construções culturais, que comumente possuem algum traço da natureza. A paisagem é:

(...) Bastaria remeter-se à imagem do jardim tão perfeito descrito por minha mãe? Seria ele justamente o paradigma de todas as construções que depois passei a chamar de “paisagens”? É certo, que ao escutar o relato do sonho de jardim materno, senti tratar-se de um quadro, disposto com arte e fechado pela moldura- as árvores, o muro do fundo, o horizonte que se percebe pela cor do ar. Evidente que esse quadro era a figura perfeita da natureza, tal qual a percebíamos em sua aparência amável e tal qual a entregavam os pintores preferidos de minha mãe. (...) Pois havia também, dobrada no sonho de minha mãe, uma visão impressionista (como no jardim de Claude Monet, de Renoir) que contribuía para modelar seu paradigma. Uma cultura completamente literária, que percorrendo a produção romanesca de Proust a Giraudoux, passando por Virgínia Woolf, trazia consigo algumas imagens pacíficas- a bela vida- e sugeria todo um aparato doméstico com o ritual dos passatempos regrados de uma vez por todas. (...) a projeção de um gosto fabricado ou marca de certa cultura, de uma norma. (CAUQUELIN, 2007. p. 23-24)

As leituras de Ramil e Cauquelin se entrelaçam com nossas ações e reflexões permeadas pela memória de infância, trabalhos de artistas, filmes, experimentações pessoais pela cidade, literatura, proposições desenvolvidas e compartilhadas pelo grupo.

### **Procedimentos Cartográficos: as (nossas) paisagens**

Nos primeiros encontros do grupo, foi proposto que cada um a partir de motivações pessoais e/ou poéticas elaborasse estratégias de apreensão da paisagem sulina, tendo como pressuposto as experiências pessoais e artísticas. Isto porque os membros, na sua maioria, são artistas pesquisadores atuando em diferentes instâncias. Segundo Sandra Rey:

O artista pesquisador (...) orienta sua pesquisa a partir do processo de instauração de seu trabalho (...) assim como a partir das questões teóricas e poéticas suscitadas pela sua prática. (REY, 1996, p. 82).

Cada participante observou e apresentou a experiência com o frio e a paisagem nos encontros da pesquisa, suscitando discussões e reflexões sobre a temática.

O grupo fundamentou os procedimentos no método da cartografia, desenvolvido por Virginia Kastrup (2010) a partir do conceito de Gilles Deleuze e Félix Guattari que:

(...) visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. (...) A cartografia é sempre um método *ad hoc*. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procurem estabelecer algumas pistas que tem em vista descrever, discutir e sobre tudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (KASTRUP, 2009, p. 32).

Utilizando do método cartográfico, buscou-se a instrumentos para criar uma narratividade sobre a experiência, a partir de diferentes percepções. Cada um dos participantes revelou uma narrativa, utilizando diferentes modos de expressão.

Alice Monsell utilizou a fotografia para registrar o trajeto do lixo que sai de sua própria casa até a Cooperativa de Reciclagem Areal II, CRIAS-CEVAL, no Porto de Pelotas. Esses registros serão reapresentados na forma de desenho (figura 1), criando uma cartografia que versa sobre a transformação da paisagem em função do fluxo do lixo em deslocamento do espaço privado para o público.



Figura 1.



Beatriz Rodrigues propõe uma narrativa visual com a série de trabalhos *Invernar*, com imagens feitas em Pelotas e na praia do Cassino. A série “Folhas Secas” (figuras 2 - 3) foi feita no cemitério da Colônia de Pelotas. Com as imagens, a fotógrafa relaciona as folhas secas, elemento visual que remete à estação do inverno, à imagem da última morada. Propõe, assim, a casa como morada do afeto, na intenção de aludir à sua potência memorial.



Figura 2.



Figura 3.

Camila Hein pensa a paisagem urbana como um local de possíveis ações de intervenção. Propõem adesivos com a frase: “Mude sua paisagem” (figuras 4 - 5), em locais selecionados durante as caminhadas. Pretende instigar um diálogo entre o locais de passagem e o olhar do sujeito que passa, instigando recriar paisagens internas, as quais definem nossa percepção de mundo.



Figura 4.

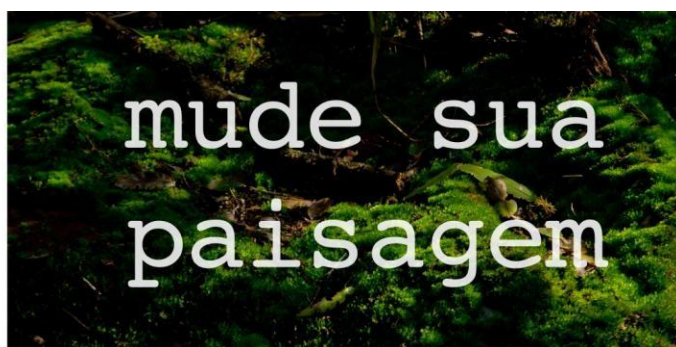


Figura 5.

Carla Borin caminhou pela cidade registrando os sinais, os rastros que o tempo inseriu na Paisagem urbana, presentificando a força da natureza, desvelando uma paisagem única. Os desenhos feitos pelo tempo nos troncos das árvores (figuras 6 - 7) mapeiam a passagem do tempo e concede à paisagem uma autonomia, uma identidade própria do frio.



Figura 6.



Figura 7.

Carla Thiel, por sua vez, traz lembranças da infância onde a chuva associada ao frio lhe proporcionava uma introspecção para a subjetividade, aflorando a criatividade e o imaginário. Retomando estes fatos, como um *flash back*, registra a cidade molhada (figuras 8 – 9 - 10), provocando novamente esta sensação de repulsa e recolhimento, trazendo estas imagens para reconstruir este imaginário afetivo.



Figura 8.



Figura 9.



Figura 10.



Danielle Costa da Costa capturou fotos da internet a partir das palavras “frio” e “inverno”, selecionando algumas imagens, criou uma série de montagens (figuras 11 - 12) que descrevem sua experiência com o frio, motivada por lembranças da infância, dos pampas, do Chasqueiro, tecendo um contraponto com seu cotidiano na cidade de Pelotas.



Figura 11.



Figura 12.

Eduarda Gonçalves fotografou o céu azul pelas frestas de sua janela (figuras 13 - 14). Sua produção trabalha com uma percepção comum do frio, uma vez que a casa nos acolhe e nos isola, quando a temperatura baixa, encapsula o corpo na casa.

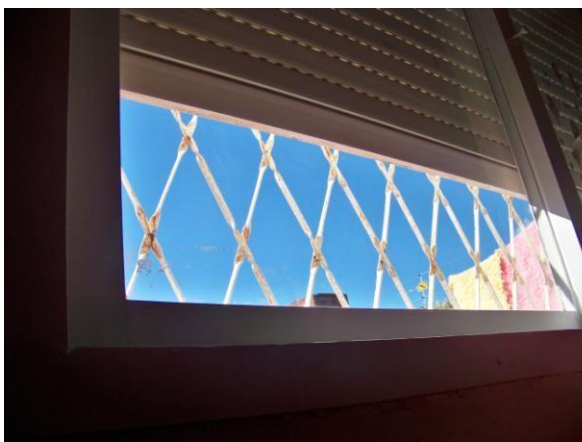


Figura 13.



Figura 14.

Raquel Ferreira criou uma narrativa textual (figura 15), tendo como dispositivo de criação uma atividade cotidiana trivial como ir ao supermercado fazer compras, em um dia de chuva e frio. Nela o percurso desse trajeto se desdobra em uma construção poética que entrecruza os fluxos aquosos da cidade com os fluídos corporais.

Experimentações... \* Força que emerge do corpo, das estranhas,  
somos o mar

\* anda na rua voltando de algo tão banal como comprar pão no mercado. A chuva que não para o dia todo, chuva fina, mas constante. Definitivamente chuva, está coberto de roupas pela frio desta sul. Nenhuma possibilidade de experimentar dessa água que bem poderia estar escorrendo pelo seu corpo. O cheiro da lenha queimando, as poças d'água correndo nas calçadas, descendo pela sarjeta são como fluídos que escorrem do seu corpo. Fazem lembrar a delícia que é andar no calor com o corpo descoberto. Durante o trajeto pensa o quanto gosta de chuva em dias de calor, principalmente, quando molha seu corpo e gela seus pelos. Acha lindo quando vê corpos molhados, talvez por serem de lugares tão distantes, não lhe pertencem... fixam-lhe.

Ahhhh!... Aquela força novamente, que força maldita essa! Transforma seu olhar e carrega o pensamento de volta para as estranhas. \* anda como se fizesse parte de outro mundo, outras cidades que não cabem dentro de nada que... talvez por agora reconhecer. Pensa que talvez pudesse ser apenas oculto, e que sua boa vontade resolveria. Aquilo que não vem por enquanto, mas não, insistentemente retorna e o leva em movimentos infinitos que fazem seus pensamentos deilizar, escorrerem. E já não mais domina nada, seu corpo, sua mente, tudo ao seu redor vai se transformando, coisas perdem o sentido e só aquela sensação maldita, correndo sua carne, seus ossos. Tudo transborda, vira superfície. É uma vontade louca, como que possuído por estranhas sensações pensa que só escorrendo talvez conseguisse parar, não pensar em mais nada. Mas em convulsões, tudo explode ao seu redor, não quer mais retornar para o...  
nada, não pode, mesmo que isso fosse possível.

Cada vez mais isso vai crescendo e as ruas se transformam em grandes rios. \* já não é mais um único lago, é um enorme teatro que vai correndo como lençol, lizo pelas ruas, territórios que não pertencem a mais ninguém, transformando tudo ao seu redor. Assiste a essa entrada de água e ri alto, ri muito, como um louco, pensando por dentro, estranhas ideias.

Arista ao longe a costa, e se deixa levar por esse balanço. É quase um pirata, vai pensando todos, e todos se fundem nele. Aquelas luas que transformam cidades são ficando ao longe. Pensa nas cabras que outrora piratas malditos penduravam lamparinas em seus pescoços para confundir cidades, enganar navios, procurar escante. Das únicas coisas, só uma... Buhah...  
Supor... É... o... que... queriam.

Gosta das cabras. Levou-as para outros territórios que não são mais desertos, pensam o somo trágico da realidade simulada das cidades. Anda por elas e não percebe se que passam, não quase mortas, envolvidas por uma névoa granulada da chuva que corre e escorre de seus corpos. Nenhuma sentida, nada que altere suas linhas já traçadas. Não percebe uma reação, só uma dissonância  
dura... tentando... proteger-se... das... pingas.

Seu corpo tensionado. Nada nele reconhecível, é o corpo de todos num dança em matos, parques, envolvido por borboletas. Pertence a outro que não mais lhe habita. Foi nos rios e todos levam à sua boca. Sente-se decorado. Fronteiras se expandem e se dilam nas neblinas.

E no verdejante rio desse momento vai provendo dos líquidos que escorrem e anda entre os Verbores das cidades que o habitam. É um alívio em seus pensamentos e só há velocidade nesse "entre" que lhe atravessa. Pelotas, Porto Alegre, São Paulo, Paraná, o prado e seus galopes de olhar fundo turvajante sobre esse Rio Grande, Tietê...  
Raquel Ferreira  
(desleixado)

Figura 15.

Vários procedimentos artísticos adotados pelos participantes desta pesquisa: o reconhecimento do lugar, a utilização de registros fotográficos e o ato de caminhar (passear) pela cidade – remete ao texto de 1967 do artista norte-americano Robert Smithson, em que o artista descreve seu “passeio” ou “*tour*” por uma paisagem industrial decadente e em ruínas na cidade de Passaic Nova Jérsei. Os projetos apresentados pelos participantes do grupo são, na sua maioria, fotografias e textos que registram os deslocamentos por locais específicos, o percurso pela cidade, o local da casa, onde acontecem os apontamentos sobre as coisas e os fatos.

Michel de Certeau (1996) também fornece aporte para a reflexão sobre o ato de *praticar o espaço* (1996, p. 179), o que o autor denomina de *enunciações pedestres*. O espaço se torna lugar através da ação de um sujeito que produz a história e relações sociais do lugar, através

do ato de praticar o espaço e de apropriar-se do lugar, ou seja, torná-lo singular (1996, p. 201).

As proposições e relatos do Grupo Deslocamentos revelam que a experiência com o frio e a paisagem está associada a um imaginário em constante mutação. Isto nos possibilita pensar, apoiando-nos na perspectiva de Michel de Certeau (2011) que as narrativas a serem apresentadas também são, práticas de espaço. Segundo o autor:

Todo o relato é um relato de viagem – uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, desde o abecedário da indicação espacial (dobre à direita, siga à esquerda), esboço de um relato cuja sequência é escrita pelos passos, até ao noticiário de cada dia (Adivinhe quem eu encontrei na padaria?) ao jornal televisionado (Teherã: Khomeiny sempre mais isolado...) aos contos lendários (as Gatas Borracheiras nas choupanas) e às histórias contadas (lembranças e romances de países estrangeiros ou de passados mais ou menos remotos). Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um suplemento aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEAU, 1994, p. 183).

### **Considerações Finais**

Portanto quando produzimos narratividades singulares ativamos a paisagem e o frio. A pesquisa em andamento reafirma o espaço da cidade como um campo de investigações artísticas, estéticas e políticas. Igualmente, podemos considerar a *Estética do Frio* de Vitor Ramiel, *A invenção da Paisagem* de Cauquelin, os diálogos, a apresentação das produções artísticas, os relatos dos processos e o encontro com: Virginia Woolf, Tania Gali Fonseca, com o livro *Radicante* de Nicolas Bourriaud, *Espécies de espaços* de Georges Perec, Orozco, o documentário “O zero não é o vazio”, como agentes desencadeadores das reflexões e experiências poéticas praticadas pelo grupo. Por meio, de diálogos compartilhados a produção imagética e os textos recriam a paisagem e o imaginário climático. A atenção ao que nos afeta cotidianamente foi cartografada de múltiplas formas pelos artistas do grupo. Tendo em vista a instauração de um processo de produção artística, constatamos que as discussões que versam sobre o frio e a paisagem sulina, questionam e ampliam as nossas crenças, o nosso imaginário coletivo, a imagem estereotipada e construída culturalmente. Nesse sentido colocamos para conversar as nossas múltiplas influências e referências, e isto nos levou a repensar coletivamente a estética do frio, promovendo um “estado de suspensão das certezas”, como em Cauquelin (2007, p.27), que nos faz pensar a paisagem singularmente, reinventando infinitamente o frio, a cidade, a paisagem e nós mesmos. As fotografias e os textos nos forneceram materiais e conceitos que serão apresentados em uma exposição coletiva, que está sendo planejada.

## Referências Bibliográficas

- CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, Vozes, 2011.
- CULLEN, Gordon. **Paisagem urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- FONSECA, Tânia Galli. A cidade subjetiva. In:\_\_\_\_\_.; KIRST, P. G. **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003, p.253-271.
- KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.;\_\_\_\_\_, V; Escossia, L. da.(orgs.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2010, p.p.32-50.
- RAMIL, Vitor. A estética do frio. In: FISCHER, Luis Augusto, GONZAGA, Sergius (org). **Nós os Gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e política**. São Paulo: Ed.34, 2005.
- REY, Sandra. Da prática a teoria: três instancias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais. In: **Porto Arte**, Porto Alegre, v. 7. nº.13, p.81-95, 1996.
- SMITHSON, Robert. Um passeio pelos monumentos de Passaic, Nova Jersey. (Tradução Pedro Sussekind), In: **Arte e Ensaios**. no. 19, Temáticas, p.162-167, 2009, disponível em: <[http://www.eba.ufrj.br/ppgav/lib/exe/fetch.php?media=revista:e19:robert\\_smithson.pdf](http://www.eba.ufrj.br/ppgav/lib/exe/fetch.php?media=revista:e19:robert_smithson.pdf)> Acesso em 12 dez. 2011.

## **CRIANÇAS E CINEMA NA ESCOLA: ESPAÇOS PARA O PENSAMENTO E A IMAGINAÇÃO**

**Carola Freire Saraiva e Rosa Maria Beuno Fischer**

### **RESUMO**

O objetivo principal deste estudo é pensar as potencialidades do cinema na escola, para além de seu uso instrumental, ou seja, como modo de ampliar o repertório e as formas de expressão simbólica das crianças. Fundamentadas em autores como Alain Badiou, Walter Benjamin, Michel Foucault e Jean-Claude Carrière, levantamos os dados e fizemos a respectiva análise. Realizamos 4 encontros com crianças entre 7 e 8 anos, da rede municipal de São Leopoldo. Para cada encontro foram selecionados curtas-metragens e trechos de filmes de diferentes épocas e países (*O Espantalho*, de Alê Abreu; *O Garoto*, de Chaplin; *Dona Cristina Perdeu a Memória*, de Ana Luíza Azevedo; *Zhanxiou Village*, de Chen Kaige, do filme *Cada um com seu Cinema*). A proposta metodológica consistiu na apreciação dos filmes pelas crianças, com o posterior diálogo com a turma, dando-se ênfase às manifestações dos alunos. Com os dados obtidos nos encontros, elaboramos a análise das falas, de modo a tensionar relações entre imagem e memória, ficção e realidade e cinema e criação, no âmbito escolar. As conclusões apontam para a importância da apropriação teórica dos estudos sobre imagem e para a possibilidade de experimentação do cinema com crianças de anos iniciais, no sentido de sua formação estética, considerando-se o amplo acesso às imagens audiovisuais de nosso tempo.

**Palavras-chave:** Cinema. Formação Estética. Infância.

*Um filme parece ser uma imitação involuntária do sonho...A escuridão que gradualmente invade a sala é o equivalente ao fechar dos olhos. É o momento em que a incursão noturna ao inconsciente começa na tela e na profundezas do ser humano. Como no sonho, as imagens aparecem e desaparecem em dissoluções, e o tempo e o espaço se tornam flexíveis, contraindo-se ou se expandindo à vontade. A ordem cronológica e a duração relativa não correspondem mais à realidade...” (Buñuel, 1953).*

Para Buñuel o cinema se parece muito com o sonho. É o momento em que a mente parece libertar-se, sem se ater ao verossímil, ao possível. É criação, imaginação e liberdade. Considerando a efemeridade do sonho, do filme, o quanto podemos criar? É possível subverter o dito, o já feito, o repetido? O filme, sendo também um sonho, proporciona um movimento de recriar a nós e ao que nos rodeia?

Tendo em mente essa possibilidade de abertura à criação, proporcionada pelo cinema, o presente trabalho se propõe a pensar os usos e as potencialidades do cinema na escola.

Para tal, buscamos apontar as contribuições do cinema na educação dos sujeitos e também em um processo individual de formação de si. Valorizamos o cinema enquanto manifestação artística e cultural e dando menos ênfase a um possível uso instrumental do mesmo. Em outras palavras: o cinema não será tratado aqui na sua função de instrumento para a aprendizagem de algum conteúdo curricular.

Traçando como objetivo discutir e problematizar os usos e as potencialidades do cinema na escola, realizamos quatro encontros com 26 crianças (com idade entre 7 e 8 anos), alunos de uma escola municipal da cidade de São Leopoldo. Para cada encontro foram selecionados curtas-metragens e trechos de filmes de diferentes épocas e países (*O Espantalho*, de Alê Abreu; *O Garoto*, de Chaplin; *Dona Cristina Perdeu a Memória*, de Ana Luíza Azevedo; *Zhanxiou Village*, de Chen Kaige, do filme *Cada um com seu Cinema*). A proposta metodológica consistiu na apreciação dos filmes pelas crianças, com o posterior diálogo com a turma, dando-se ênfase às manifestações dos alunos. Portanto, após a apreciação do filme buscamos não realizar intervenções com o intuito de dirigir a discussão. O objetivo era possibilitar que as crianças se manifestassem livremente acerca do filme e para tal nos detivemos apenas a coordenar as manifestações e motivar o desenvolvimento de algumas ideias.

### ***A partir do encontro com o cinema, análises possíveis***

Após a transcrição dos encontros passamos a analisar a fala dos alunos buscando mensurar os efeitos produzidos por meio do encontro com o filme. Tendo como objetivo principal pensar potencialidades do cinema na escola, recorreremos às falas dos alunos para questionar de que forma o encontro com o cinema aponta potenciais do cinema para educação. Optamos por partir de uma experiência com alunos, e de suas falas, para pensar sobre a validade de uma prática pedagógica que incluísse o cinema. Desta forma, os dados obtidos nos encontros possibilitaram a elaboração de três eixos: Imagem e narrativa de si; Imagem e Realidade/Ficção; Cinema e criação.

### ***Experimentar a si próprio no outro e o outro como a si próprio<sup>1</sup>***

Ao longo dos quatro encontros realizados com os alunos, foram recorrentes as manifestações que traçaram relações entre o filme e suas vidas: situações vivenciadas, peculiaridades acerca de suas famílias, tanto quanto o gosto e as crenças das próprias

---

<sup>1</sup> (KEARNEY, 2011, p. 9)

crianças. Após a apreciação do filme, surgiram inúmeros comentários, dirigidos não propriamente à narrativa ou à estética do filme, mas de um modo mais amplo àquilo que ele suscitou em cada um dos alunos. Em outras palavras, a narrativa cinematográfica mobilizou-os a falar de si, de suas vidas. Exemplifico a seguir esse efeito, por meio de algumas falas coletadas no primeiro encontro:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D - Eu me lembrava quando eu tava aprendendo a andar de bicicleta.<br>C - Eu também me lembrei de quando o meu pai estava me ensinando a andar de bicicleta.<br>M - Eu me lembrei quando a minha bisavó, ela disse para mim aprender a andar de bicicleta, depois ir para a casa dela.<br>J - Eu me lembrei do dia em que eu caí de bicicleta no bueiro. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Já no primeiro encontro esse movimento de pensar sobre situações vividas a partir da relação estabelecida com o filme esteve presente. Acreditamos ser representativo esse dado, devido ao fato de que ainda não havia acontecido, entre nós e a turma, uma relação maior de intimidade. Entendemos ser possível estabelecer relações entre o movimento de pensar sobre si (e sobre as próprias vivências) com o preceito de *cuidado de si*, retomado por Foucault a partir dos antigos filósofos gregos e romanos, particularmente na obra *A hermenêutica do sujeito* (FOUCAULT, 2004b).

A partir da investigação empreendida por Foucault, é possível ter acesso a um conjunto de regras e conselhos que se apresentam como “práticas de si” (FISCHER, 1999), no trabalho que o sujeito faz sobre si mesmo. Tais práticas oportunizam o movimento de voltar-se para consigo, de modo a questionar-se e conhecer-se melhor. Tal movimento de impregnar-se de si oportuniza a transformação e o aperfeiçoamento do sujeito. Consequentemente, conforme nos ensina Gros (2008, p. 130), cuidar de si não significa “provocar em si um desdobramento interior pelo qual eu me constituiria a mim mesmo como objeto de uma observação introspectiva”; ou seja, conhecer-aqui não quer dizer dividir-se, nem fazer de si um objeto separado de si mesmo, para ser estudado. Cuidar de si consiste, sobretudo, na atitude permanente de acompanhar-se, de “estar presente a si”, estar ciente de si.

Consideramos que a relação do sujeito com o cinema possibilita uma prática bastante próxima das práticas do *cuidado consigo* proposto pelos filósofos antigos, mas numa perspectiva nova, de atualidade, própria de nosso tempo. Tal trabalho sobre si constitui-se em um exercício ético, o qual, por sua vez, tem suas possibilidades ampliadas, por ser

pensado e construído a partir de um exercício que implica uma relação com a arte. E é nesse sentido que pensamos existir uma grande contribuição do cinema, e de tantas outras criações artísticas, para o pensamento educacional.

### ***O real precisa ser ficcionado para ser pensado***<sup>2</sup>

Ao investigarmos sobre os questionamentos sobre a realidade e a ficção no cinema, percebemos que esse debate é recorrente entre pensadores do cinema. Autores como Jean-Claude Carrière e Ismail Xavier problematizam o cinema como arte do real – tema que acompanha os debates sobre essa arte desde seu surgimento. O cinema tem como base muito do que já existia na técnica da fotografia. Com a melhoria da técnica, temos os fotogramas que, na condição de fotos passadas rapidamente, acabam por dar-nos a impressão de reprodução do “movimento real”. Assim, a fotografia perde espaço como reprodutora da realidade, e o cinema herda tal *status*. Jean-Claude Bernardet, ao empreender uma revisão do surgimento do cinema, relembra:

A pintura figurativa e a fotografia podem dar-nos essa impressão. [...] Mas ao quadro ou à fotografia falta movimento, fundamental para produzir a impressão de realidade. [...] Não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem. (BERNARDET, 2011, p. 13).

O cinema surge justamente com esse intuito, pensado para reproduzir artificialmente a realidade. A partir da constituição de uma linguagem própria, teóricos do cinema passaram a reivindicar maior liberdade às produções cinematográficas. O cinema passa a ser considerado arte e desprende-se da necessidade de ser verossímil (CARRIÈRE, 2006). Com isso surgiram diversas produções que procuram desconstruir a ideia de que o cinema “mostra a realidade”.

Avançando nessa discussão, no livro *O olhar e a cena*, Ismail Xavier expõe que “A imagem que recebo compõe um mundo filtrado por um olhar exterior a mim, que me organiza uma aparência das coisas, estabelecendo uma ponte mas também se interpondo entre mim e o mundo” (XAVIER, 2003, p. 35). Em virtude de tal afirmação, podemos depreender que, além da impossibilidade, exposta por Carrière, de rotular uma imagem como real, a imagem cinematográfica é um recorte, uma escolha por filmar isso e não aquilo. A imagem possui um enquadramento, uma moldura. Essa nova forma de “organizar

---

<sup>2</sup>(RANCIÈRE, 2009, p. 58).



uma aparência das coisas” é uma criação, e ocupa o espaço entre mim e o mundo. Por conseguinte, o cinema poderia ser descrito como uma nova forma de organizar o “real” e não o “real” em si. Essa nova forma de organizar o real gera novas possibilidades de pensar sobre ele. O filósofo Jacques Rancière aponta que “o real precisa ser ficcionado para ser pensado” (2009, p.58). Com isso Rancière sugere que, ainda que não possamos rotular a imagem cinematográfica como real, ela nos possibilita pensar o real. E, sobretudo, oportuniza diferentes significações a partir dele.

Retomamos a força que tais relações apresentam no campo teórico do cinema, em virtude de que essa discussão também esteve presente nos debates empreendidos pelas crianças. Após a apreciação do filme *O Espantalho*, de Alê Abreu, que apresenta uma composição com fotografias e animação, os alunos passaram a questionar-se sobre quais personagens seriam de “verdade” e quais seriam “de mentira”. Incluímos um trecho do debate gerado pelo filme:

B – Eu acho que ela era de mentira. Porque se a guriazinha era de mentira e conseguia se mexer e tudo. Se a mulher é de verdade não se mexia nem falava. Eu acho que era a guriazinha que se mexia.

EU – Vocês acham que a menina era de mentira?

Turma – Siiiiim.

EU – Por que vocês acham que ela era de mentira?

C – Por causa da pele dela.

D – Eu acho que a guriazinha não era de mentira. Era uma guriazinha e eles botaram, eles gravaram e botaram no computador.

EU – E a senhora era de verdade?

Turma – Sim.

EU – Por que vocês acham que ela era de verdade?

E – Porque ela era uma fotinho.

G – A senhora era de pano. Aí quando dava uma parte ela ia...eles gravavam e ela ia ali e arrumava a senhora de pano.

Os questionamentos sobre o real e o ficcional no cinema, nas discussões das crianças, nos trouxeram grande satisfação. Tal satisfação foi suscitada não pelo desejo da presença de tal temática na fala dos alunos, mas porque, ao mesmo tempo em que teóricos do cinema elaboram produções sobre tal assunto, crianças com 8 anos dedicam-se efetivamente a discuti-lo. Tal situação aponta para o potencial de criação em grupos de crianças pequenas. Frente às hipóteses elaboradas pelos alunos, surge o questionamento sobre a capacidade de criação de cultura por parte da criança. Considerando teorias tradicionais, aprende-se que a inserção da criança na cultura se dá muito mais pelo viés da

adaptação e da reprodução do que da criação (DELGADO; MULLER, 2005). Considerando as manifestações nos encontros e as leituras empreendidas para a realização desta análise, concebemos a criança como criadora de cultura e também como portadora de uma lógica particular, irredutível à lógica do adulto. Ajudam-nos na elaboração desse pensamento as autoras Ana Cristina Delgado e Fernanda Müller:

As perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas da socialização argumentam que as crianças e os adultos, são participantes igualmente ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de suas culturas. [...] Não se trata de adaptação ou interiorização das regras, hábitos e valores do mundo adulto; elas atribuem significados ao mundo que as rodeia (DELGADO; MULLER, 2005, p. 163).

A criança reelabora de uma forma própria o que a rodeia. E no processo de reelaboração ela cria hipóteses originais. Após a apreciação do filme, quando convidadas a falar sobre o que viram e a expor suas ideias, as crianças construíram argumentos para dar conta das questões que o filme suscitava. Na construção dessa argumentação, se dá um processo de significação e criação genuinamente infantil, de certa forma até inusitado para nós, adultos.

### ***O cinema que “educa” é o cinema que faz pensar<sup>3</sup>***

Ao longo de todos os encontros, creditamos às crianças uma grande capacidade de criação. Tal criação surgiu a partir das diversas possibilidades que os filmes apresentavam no que diz respeito à produção de significados. Frente a impasses ou a interpretações diversas sobre uma dada situação, produzia-se entre eles uma mobilização, no sentido de desenvolver uma argumentação que desse conta daquela problemática. Nesses momentos, os alunos criavam, a partir de suas experiências, argumentos e ideias para confirmar ou refutar uma possibilidade. Destaco o seguinte diálogo, ocorrido no terceiro encontro:

G – É, mas mesmo não tendo cor, dá para inventar uma cor pro filme né?! Mesmo que ele seja preto e branco a gente inventa uma cor pra ele.

Eu – Quando tu tava assistindo tu conseguiu inventar uma cor para ele?

B – Sim.

G – Eu também queria falar da parte que ela falou que a gente podia inventar uma cor só que no pensamento. A gente olha e daí pensa no pensamento o mesmo que tá dando, só que com cor.

L – Eu também queria falar isso. A gente podia pensar uma cor. Tipo cor de pele. Daí via a TV, só que no pensamento colorido.

---

<sup>3</sup> (XAVIER, 2008, p. 15).

Após assistirem ao filme *O Garoto* (de Charlie Chaplin, 1921), as crianças iniciaram um diálogo sobre a possibilidade de colori-lo “no pensamento”. O surgimento de tal hipótese indica um grande potencial criador por parte desses alunos. Eles sugerem ser possível assistir a um filme e, mentalmente, utilizando-se de sua imaginação, colori-lo. A imaginação esteve presente em grande parte dos questionamentos por eles suscitados. Quando perguntados sobre a possibilidade de que uma pessoa cega assistir a um filme, alguns alunos expuseram que:

J – Eu acho que quando os meninos riam, ele podia ter uma imaginação na cabeça dele. Um filme na cabeça dele.

M – Ele podia ser cego, mas ele tava imaginando na cabeça.

Tais falas permitem entrever que a imaginação é utilizada para formular hipóteses e também como forma de dar consistência aos argumentos levantados. Após a apreciação do filme, surgem, por parte dos alunos, diferentes formas de significação – em parte, motivadas pelo trabalho da imaginação. Consequentemente, pode-se afirmar que a imaginação participa do processo de apropriação do mundo pela criança. A criação e o pensar livre, suscitados pela imaginação, são também forma de a criança apropriar-se do real, do mundo que a rodeia.

Por conseguinte, a imaginação, além de estar inserida no processo de apropriação da criança do que a rodeia, possibilita novos pensares sobre o real. Apropriando-se do mundo e, logo, não o tendo como algo inflexível, fixo, a criança cria outras possibilidades acerca do que vive. Nesses atos de criação frente ao mundo, ela evidencia hipóteses genuinamente infantis. Surgem com esse processo novas formas de ver e pensar o real.

### ***Apontamentos Finais***

Após procedermos à análise das falas das crianças, e pensarmos com elas sobre as potencialidades do cinema para a escola, ficou bastante claro para nós o quanto o cinema pode oportunizar o pensar sobre si e sobre o outro. A todo o momento, os alunos manifestaram situações vivenciadas, contando assim situações de suas vidas e experiências. A partir das falas do grupo, eles reelaboravam hipóteses ou alternavam estratégias de argumentação, pensando o outro, tanto o outro cinematográfico quanto o

outro colega – como foi possível ver nas passagens em que os alunos elaboram hipóteses sobre o menino cego que assistia a um filme.

Relacionado a esses dois pensares, está também o pensar sobre a “realidade”. As discussões a respeito do que seria real e ficcional possibilitaram diversas hipóteses sobre a experiência de mundo de cada um deles, quanto às instâncias familiar, cultural e histórica das quais eles fazem parte. Também, acreditamos ser um dos maiores achados desta pesquisa a efervescência criativa, manifestada pelas crianças, após a apreciação do filme. O cinema disparou nos alunos, que compuseram esta pesquisa, um movimento criador. Ressalto o diálogo empreendido em um encontro no qual, após a apreciação de um trecho de *O Garoto* (filme preto e branco) os alunos elaboraram uma hipótese acerca da possibilidade de assistir a um filme preto e branco e colorizá-lo no pensamento. Esse pensamento é sobretudo uma criação. Com um considerável grau de abstração.

Ao realizarmos este estudo e desenvolvermos os encontros com as crianças, percebemos um pouco do que Benjamin (2002) fala, ao apontar que a criação nas crianças se dá em meio ao caos. Essa efervescência da qual falamos não se deu de maneira pouco ruidosa e totalmente “controlada”. Deu-se em meio a falas desencontradas e sobrepostas, falas em tons mais altos e, posteriormente, a um modo mais organizado de expressão. Questionamos o quanto nós, docentes, ao combater o caos na sala de aula, ao combater o comportamento transgressor, ao estimular modos de ser e estar mais “seguros”, estejamos reduzindo demais o campo criador das crianças, como se fizessemos uma espécie de “faxina” nos detritos, cacos, restos dos quais as crianças tanto gostam e a partir dos quais tantas novas formas de narrativa elas inventam. Não se trata de permitir que cada um faça o que quiser a qualquer momento. Referimo-nos aqui à reserva de um momento de nossas rotinas para atividades de autoria, para falas desencontradas, para burburinho, para mangas sujas de tinta, enfim, para a efervescência da criação.

### ***Referências***

- BADIOU, Alain. El cine como experimentación filosófica. In: YOEL, Gerardo (Org). **Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía** . Buenos Aires: Manantial, 2004, p. 23-81.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.

- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é o cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.161-179, 2005.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 93-101, 2009.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Infância, mídia e experiência. In: GURSKI, Roselene; DALPIAZ, Sonia; VERDI, Marcelo Spalding (Orgs.). **Cenas da vida atual**. A família, a escola e a clínica. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. p. 27-40.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação**: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre; v. 24, n. 1, p. 5-11, 1999.
- FOUCAULT, Michel. As técnicas de Si. Tradução de Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**, v. IV. Paris: Gallimard, 1994, p. 783-813.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.
- GROS, Frédéric. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 127-138.
- KEARNEY, Richard. **On Stories**, Capítulo 11. Tradução de Gilka Girardello. London: Routledge, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. 2008a. 237 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARCELLO, Fabiana de Amorim . Cinema e infância: perspectivas de trabalho na escola. In: V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação, 2008, Torres (RS). Anais do V Fórum Nacional de Educação; II Simpósio Internacional de Educação. Torres (RS) : Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 2008b. p. 1-10.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. Tradução de Mônica Costa Netto. Rio de Janeiro, Editora 34, 2009.

XAVIER, Ismail. Um cinema que “educa” é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista. **Educação & Realidade**, Porto Alegre; v. 33, n. 1, p. 13-20, 2008.

XAVIER, Ismail. **O olhar e a cena**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

## A COZINHA DO DESENHO: PARTILHA DE AFETOS, SABERES E FAZERES

**Autores:** Carolina Rochefort<sup>1</sup>; Vivian Herzog<sup>2</sup>, Jailson Valentim dos Santos<sup>3</sup>.

Centro de Artes - Universidade Federal de Pelotas/UFPe

**Resumo:** O presente trabalho, constituído como relato de experiência, tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca do curso de extensão desenvolvido no Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas/UFPe, intitulado *Cozinha do Desenho: realização e experimentação de materiais alternativos*. Tais reflexões visam tangenciar a estrutura dinâmica e partilhada que o curso assumiu. Por meio de uma metodologia que envolvia a realização de oficinas, o fazer artesanal de materiais expressivos foi colocado como algo inerente à partilha de afetos e saberes, mostrando-se como um significativo espaço de ensino/aprendizado intrínseco a reflexão crítica acerca do fazer artístico na contemporaneidade. À medida que as oficinas iam sendo realizadas, novos saberes emergiam do grupo e por meio da partilha, eram incorporados a dinâmica do curso para que este saber pudesse beneficiar integrantes de outras turmas. Da base teórica destacamos a contribuição de Paulo Freire, *Extensão ou Comunicação* (1979), *Pedagogia da Autonomia* (1996) e Sarah Simblet, *Desenho* (2011). Neste sentido, foi desenvolvida uma prática extensionista permeada de expressão criativa, imaginação e sentimento pela vida, uma vez que o curso propiciou trocas, afetos e saberes.

**Palavras-chave:** extensão universitária; material expressivo; construção do saber.

### As Primeiras misturas

O presente texto versa sobre uma experiência extensionista vivenciada no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/UFPe, por meio de um curso intitulado *Cozinha do Desenho: realização e experimentação de materiais alternativos*. Esta ação esteve vinculada a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PREC/UFPe e caracterizou-se como uma atividade mobilizadora, uma vez que visou atender demanda dos graduandos do curso de Artes Visuais, bem como da comunidade em geral, por meio de um espaço criado para pensar a prática expressiva e os processos criativos a partir da confecção de materiais expressivos artesanais.

A prática extensionista gerou algumas reflexões acerca da estrutura do curso, uma vez que esta foi compreendida dentro de uma metodologia dinâmica. Deste modo, destacamos a partilha como sendo um movimento espontâneo feito pelos membros do grupo, que serviu à

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Visuais pela UFRGS; Professora do CeArtes/UFPe; Coordenadora do Projeto Cozinha do Desenho. E-mail: carol80cr@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Mestre em Artes Visuais pela UFRGS; Professora do CeArtes/UFPe; Coordenadora do Projeto Cozinha do Desenho. E-mail: vivianherzog@gmail.com

<sup>3</sup> Graduando do curso de Artes Visuais – modalidade licenciatura na UFPe; Bolsista PROEXT – CA/UFPe. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

socialização de receitas, técnicas e saberes outros. Dentro desta perspectiva, realizamos três oficinas durante o primeiro semestre do corrente ano. A cada nova prática/oficina, percebemos que eram acrescidas novas experiências, vivenciadas em encontros anteriores, por meio de conhecimentos prévios ou de descobertas feitas pelo grupo durante os encontros e compartilhadas entre todos, sem reservas, em um clima de cooperação e colaboração mútua.

Partindo deste pressuposto, o texto tece algumas reflexões acerca da prática extensionista e da estrutura do curso, seguindo uma lógica que considerou a noção de partilha como mola propulsora para o bom andamento das atividades.

O espaço escolhido para funcionar a Cozinha do Desenho foi um local bem conhecido dos graduandos do Centro de Artes: o atelier de cerâmica. Este espaço possui as condições ideais para a prática do ensino/aprendizagem em arte, uma vez que dispõe de ampla área de circulação, mesas, bancos, pias, fogão, etc. Além desses elementos práticos, o atelier possui uma atmosfera doméstica marcada pelo cuidado. A presença de plantas no ambiente, que são regadas pelos seus frequentadores, evidencia isso. Gaston Bachelard na obra *A Poética do Espaço* (1993), afirma que todo lugar realmente habitado traz a noção de casa. Essa noção é reforçada pelo cuidado humano, pelas relações e trocas que são estabelecidas entre as pessoas que circulam pelo ateliê, transformando-o em lugar agradável de encontro, marcado pelo zelo, assiduidade e clima de amizade. Sendo assim, dispúnhamos do aparato material necessário ao preparo e nutrição estética: produção de materiais expressivos e artesanais, mas também desenhos feitos para testar a produção dos integrantes do grupo. O atelier de cerâmica da UFPel é conhecido também por abrigar práticas que valorizam o encontro, a cooperação, a colaboração e a participação ativa das pessoas em suas atividades, onde é desenvolvido uma série de práticas que visam recuperar o sentido do coletivo com o fim de promover a inclusão do outro dentro de um diálogo de acesso à arte contemporânea. Neste sentido destacamos o Projeto Transitar<sup>4</sup>.

Para a *Cozinha*, inicialmente foram disponibilizadas 12 vagas para alunos do curso de Artes Visuais, mas logo estas foram ampliadas para 15, devido a grande procura, chegando ao final com duas turmas de 20 inscritos em cada uma delas: Cozinha do Desenho I e II. Mesmo assim, muitas pessoas que gostariam de se inscrever não conseguiram vaga, o que nos

---

<sup>4</sup> O Projeto Transitar é um projeto de extensão coordenado pelo Profº. Paulo Damé. Ele funciona como uma **rede** de contaminação entre acadêmicos e ceramistas, proporcionando um ambiente de troca de conhecimentos. O ateliê foi transformado em lugar onde além de se aprender a arte da cerâmica, troca-se experiências, proporciona encontros onde teoria e prática se funde com as trajetórias de vidas dos seus integrantes, ajudando-os na compreensão a arte contemporânea e em processos outros que tangenciam o cotidiano.



inspirou a um desdobramento da ação, abrindo posteriormente novas turmas para contemplar quem não conseguiu frequentar os encontros no primeiro momento.

Pigmentos, glicerina, goma arábica, cera de abelha, parafina, giz escolar e até fungicida foram alguns dos ingredientes utilizados nas nossas receitas, na preparação da nossa refeição (Fig. 1 e 2), pois como dizia Picasso, “a arte alimenta a própria arte”. Nesta perspectiva, recorreremos a algumas considerações de Martins *et al* (2009, p.130) sobre o conceito de nutrição estética que se aproxima da noção de construção de sentido a partir do compartilhamento de ideias entre os parceiros, enquanto desencadeia aprendizado em arte e amplia as redes de significação do fruidor.

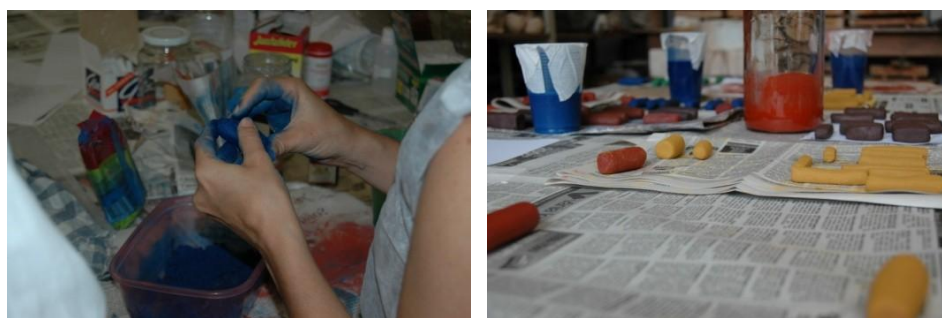


Fig. 1 e 2. Registro fotográfico, janeiro de 2012. Fonte: própria.

As receitas foram retiradas de um material preparado pelo Profº. Flávio Gonçalves – Instituto de Artes da UFRGS, intitulado de *Oficina de materiais e seus processos construtivos*, onde estão contidas várias receitas artesanais de materiais expressivos que o aprendiz/artista pode desenvolver em casa, na sua cozinha e na sala de aula. No entanto, outras receitas e procedimentos técnicos foram agregados pelos membros do grupo, a partir do compartilhamento de saberes. Segundo Duarte Júnior "a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor" (2010, p. 14). Nutridos esteticamente a cada nova feitura de qualquer receita, giz de cera, pastel seco e oleoso, tinta nanquim e aquarela, saberes eram trocados e incorporados, trazidos ao corpo, como quando saboreamos. Pois "o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se feito um alimento a nossa existência" (DUARTE JR, 2010, p. 14).

Para confeccionar o giz de cera, por exemplo, vivenciamos uma experiência excitante na nossa cozinha, pois o procedimento seduz pelos cheiros e texturas dos materiais, bem como pela presença do fogo, e conforme Bachelard, "a chama, dentre os objetos do mundo que nos fazem sonhar, é um dos maiores *operadores de imagens*" (1961, p. 9). O fogo, a

chama faz exalar cheiros, transforma matérias e cria misturas/texturas que forcem a imaginar. Nos tornamos cozinheiros sonhadores, fazendo ebulir imagens em uma alimentação vertical, aquela da chama. Utilizamos para a produção diz de cera, a cera de abelha, a parafina e o pigmento (pó xadrez). O cozinheiro deve levar a cera e a parafina ao fogo para fusão em banho-maria, depois precisa modelar as barras por meio de moldes feitos com cartolina, fechados com fitas crepe no fundo. Os canudos irão secar e adquirir formato de bastão. Este material é ideal para ser utilizado sobre papéis/superfícies texturizados e porosos.

Deste modo o participante das oficinas descobriu caminhos outros de experienciar a arte, ao mesmo tempo em que foi despertado para um fazer artístico mais consciente, onde se leva em consideração o outro e o meio ambiente, para inventar novas formas de criar que envolve o processo de produção coletiva de materiais expressivos artesanais (Fig 3, 4 e 5).



Fig. 3, 4 e 5 . Registro fotográfico, janeiro de 2012. Fonte: própria.

Assim, resgatamos também o prazer de fazer o nosso próprio material, deixando ser atraído pela sedução das matérias primas, chamados por nós de ingredientes, mas também pelas cores e aromas que habitaram a cozinha do desenho. Quantas imagens um sujeito pode sonhar na feitura das matérias do desenho, da nutrição estética?

Os encontros englobaram discussões teóricas no que diz respeito à utilização e confecção de suportes e materiais expressivos, que podem ser usados no cotidiano do graduando em artes e do artista, bem como no contexto escolar, enfatizando o baixo custo de produção, a facilidade de sua feitura e a qualidade e eficiência de seu uso. Foram utilizados recursos visuais, livros e ilustrações para explorar conceitos e maneiras da utilização de materiais por artistas ao longo da história da arte, lembrando, por exemplo, da “cozinha” onde Alfredo Volpi (Itália, 1896- Brasil 1988) preparava suas têmperas e do modo como Edgar Degas (França, 1834-1917) utilizava os pasteis em suas composições. Os trabalhos de Degas

transformaram o estatuto do pastel seco, de material destinado a desenhos preparatórios a consideração de trabalho finalizado, em um período em que na arte moderna havia ainda uma separação entre desenhos preparatórios, que ficavam circunscritos ao espaço dos ateliês e os trabalhos que eram expostos, que ultrapassavam a esfera íntima do espaço de trabalho.

Depois da explanação inicial, partíamos para o trabalho prático que exigia que cada integrante do grupo colocasse literalmente a mão na massa. Bacias, copos, medidas, colheres, facas, coadores eram os utensílios da nossa cozinha. Os trabalhos práticos eram orientados inicialmente em grupo, mas à medida que iam surgindo as dúvidas, o trabalho era orientado individualmente. Outra parte importante do processo diz respeito a experimentação dos materiais, que era o momento reservado para a prática do desenho/pintura, feitos a partir dos materiais produzidos pelos participantes das oficinas. Nesta perspectiva, integrávamos as facetas do conhecimento em arte, pois envolvíamos a produção, a fruição e a reflexão, como postula Ana Mae Barbosa (1999).

Os “cozinheiros”, participantes, eram estudantes do curso de artes visuais, aprendizes de artes e arte/educadores, mas o curso atingiu também pessoas da comunidade e de outros cursos da Universidade. Houve um caso onde mãe e filho participaram juntos do processo criativo, ao mesmo tempo em que se constatou a presença de discentes do curso de medicina e biologia, mostrando o alargamento e o alcance das oficinas.

Os “chefs”, propositores, foram duas professoras de desenho do Centro de Artes, Viviam Herzog e Carolina Rochefort, com colaboração do “assistente de cozinha”, graduando em Artes Visuais – licenciatura, Jailson Valentim, que atuaram como mediadores do conhecimento, dentro de uma perspectiva afetiva, onde os saberes e fazeres culminaram no exercício do olhar sensível sobre os materiais e o contexto social aos quais todos nos encontramos inseridos.

A avaliação seguiu a linha qualitativa, com ênfase na relação teoria e prática da produção artística, sendo considerado o envolvimento, desenvolvimento e empenho do participante, durante todo o processo de trabalho, uma vez que o curso visava avaliar o processo de aprendizado do participante das oficinas, o que abarcava a interatividade, singularidade, inovação, criticidade e reflexão sobre a participação e produção expressiva. Para tanto, rodas de conversas feitas sempre ao final de cada encontro e relatos coletados ao longo da atividade davam a diretriz da condução das atividades futuras, contribuindo com a dinâmica das práticas e com a melhoria dos futuros encontros.

## A Extensão Universitária e a noção de desenho

A extensão universitária desenvolvida na UFPel promove um diálogo amplo entre os discentes dos cursos do Centro de Arte, sendo estendido a comunidade em geral, de modo a fortalecer as discussões dentro da Universidade sobre a produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que estreita relações com as comunidades do entorno, em um processo de retroalimentação do saber.

Nesta perspectiva, a contribuição da obra *Extensão ou Comunicação* (1979) de Paulo Freire, foi de grande valia, pois nos ajudou a entender as práticas extensionistas como um exercício de valorização da liberdade, dentro de um processo educativo onde o sujeito educa enquanto está sendo educado.

Para Freire (1979), as ações extensionistas devem trabalhar para construir um conhecimento dentro da prática da liberdade. Isso significa que necessariamente deve haver diálogo entre o extensionista, que representa a universidade, e a comunidade. Uma prática dentro de uma relação dialógica significa uma prática pautada no respeito, pois é contrária a prática que compreende algo feito **sobre** alguém ou **para** alguém, que se aproxima da invasão cultural ou do messianismo, respectivamente. Mas, desejamos um trabalho feito **com** a comunidade, em sistema de parceria em que o papel do extensionista se aproxima da noção do mediador do conhecimento, não impondo sua vontade sobre os membros do grupo, mas envolvendo-os todos em um clima de harmonia e partilha, abrindo-se ao diálogo para construir o que for mais interessante ao grupo.

Com a obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire contribui no sentido de educarmos para a autonomia **do Ser**, de cada educando, pois como aprendizes/educadores que somos, somos também aprendizes/educandos, nos constituindo como agentes construtores do conhecimento, uma vez que nos tornamos mais presentes e atentos a nossa prática cotidiana, desenvolvendo-nos como sujeitos críticos, epistemologicamente curiosos, que construímos o conhecimento sobre o objeto ou participamos ativamente de sua construção.

As reflexões sobre o ensino de artes no cotidiano recaem sobre o pensamento de Freire (1996, p.47) quando ele nos coloca como seres inacabados. Fazemo-nos no mundo e com o mundo, propomos, somos provocados e provocadores de situações. De acordo com o autor, o professor ou professora deve estar consciente que, como seres inacabados, não transmitem conhecimentos, o que tomaria os estudantes como objetos e não como sujeitos de seus

saberes. É o saber em construção que a oficina propõe e, ao refletirmos sobre esse ponto de vista, estamos questionando a prática em sala de aula, prática esta, que deve estar atrelada ao pensamento teórico, em um percurso pedagógico que é movido pela curiosidade.

Deste modo, pensamos em uma prática educacional como um processo de participação e empoderamento<sup>5</sup> de conteúdos, seguindo um trabalho afinado com uma mudança paradigmática radical, como sugere Freire, onde a participação coletiva e a convivência sejam consideradas na hora de (de/trans) formarmos os educandos em cidadãos mais críticos, autônomos, conscientes da importância do trabalho destinado ao bem comum.

Na nossa prática extensionista, a estudiosa Sarah Simblet, por meio do seu livro *Desenho* (2011), nos ajudou a entender o desenho como a formulação de um pensamento visual. O desenho, conforme Jonh Berger (1993), é um fazer que possibilita acumular os vários olhares que lançamos sobre as coisas. Desenhar é anotar, é planejar é pensar visualmente. Todos de alguma maneira, por mais que não se lembrem ou que tenham perdido a sensação deliciosa de pegar um lápis ou qualquer material que inscreva uma marca em uma superfície, já experimentaram essa sensação de estar demarcando um lugar e uma localização por meio de seu traço. Esta capacidade de planejar, de traçar caminhos, percursos e transformar nossos pensamentos é uma das qualidades humanas e sensíveis desse fazer, pois ele carrega a oscilação da mão, do pensamento, de percursos e experimentações visuais. Emma Dexter (2011) salienta que para desenhar é preciso ser humano. Tal frase traz consigo a implicação que o desenho é formado por duas instâncias que compreendem a ideia ou concepção (desenho interno) e a execução (desenho externo) grafológica e autográfica. Esta consideração foi feita por Federico Zuccari, artista e teórico do século XVI, que dedicou um livro a cada uma das instâncias do desenho. O desenho liga-se a marca, a estrutura, a imaginação e ao afeto. Para Simblet: “ao desenharmos o mundo que nos rodeia, nós aprendemos a vê-lo. Ao usarmos a nossa imaginação, aprendemos a sentir a vida” (2011, p.7). Trata-se de um fazer infinito em termos de possibilidades e materialidades que se abre a cada momento de descoberta, ação, inscrição. A cada desenho/desenhar uma possibilidade de interpretação, de ampliação do vivido.

---

<sup>5</sup> Para José Luiz Kinceler (2008, p. 1789), a noção de empoderamento liga-se ao “saber transitar e deixar-se contaminar pelas formas culturais do outro que levem nossas subjetividades a estar engajado no sentido de dar vazão a outras formas de existências, formas que impliquem numa ecosofia tal qual formulada por Guattari em seu livro *As Três Ecologias*.” Deste modo, Kinceler acredita que empoderar-se é caminhar no sentido da construção da liberdade do sujeito.

De acordo com Paulo Freire, é estéril a discussão que não é seguida de atitude prática. Por isso, a importância de pensar concomitantemente com a ação concreta. Neste sentido, a nossa prática extensionista foi um exercício potente, capaz de nos reinventarmos enquanto professores-propositores de arte. Atuamos de modo horizontalizado, atentos as atividades que eram desenvolvidas em sala de aula, cientes de que o trabalho docente exige constância e permanência, mas também renovação, transgressão e assiduidade para que outras formas de ensino/aprendizagem sejam inventado/descobertos a partir da compilação dos conteúdos com as práticas dialógicas. Assim, quem aprende/ensina vivencia uma experiência significativa dentro do projeto, com força suficiente para reverberar em outros contextos sociais.

A extensão universitária, juntamente com o ensino, exerce um importante papel social, uma vez que contribui com a difusão e aplicação no campo prático do conhecimento produzido nas pesquisas, além de ser relevante na complementação da formação dos universitários, seja por meio das atividades de ensino, seja por meio da aplicação prática do conhecimento na comunidade. No entanto, é importante pensar a extensão, não como uma prática verticalizada que desconsidera o saber popular e “coisifica” o homem, como sugere Freire na obra *Extensão ou Comunicação* (2006), mas como uma forma de interação entre a universidade e a comunidade. Sendo assim, é atribuição da extensão levar o conhecimento à comunidade, para poder também aprender com ela, dentro de uma perspectiva de respeito a seus valores, sua cultura e toda a gama de saberes populares que a constitui. Pois, conforme Rancière “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre esse saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (2011, p.11).

Salientamos que as atividades extensionistas vão além de um curso de extensão. Elas são um dever constitucional das universidades previsto no artigo 207 da constituição federal de 1988, como é possível observar: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (*Id.*, Cap. III, S. I, art. 207).

### **Considerações Finais**

Em nossa oficina, proporcionamos o exercício expressivo do desenho e seus fundamentos, bem como o desenho de observação, as formas geométricas, os esquemas de

construção, a composição, entre outros, a partir de explanação teórica, com ênfase na criatividade, respeitando a produção poética de cada integrante do grupo.

A ideia de partilha trazida para o curso funcionou como se abríssemos uma grande dispensa em nossa cozinha, onde todos podiam ser *chefs* e criar a partir da partilha dos ingredientes que cada um possuía. A abundância se fazia não somente pelos materiais disponibilizados, mas principalmente pela riqueza de ideias e sugestões que surgiam ao longo do processo, que se configuravam como um verdadeiro encontro. Deste modo e de acordo com suas próprias palavras, os participantes das oficinas vivenciaram uma experiência fascinante, pois conseguiram por meio de procedimentos muito simples, produzir seus próprios materiais expressivos, capazes de aumentar o mundo com suas novas criações, agora mais coloridas e marcantes.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1961.
- BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BERGER, John. Draw to that moment. In: **The sense of Sight: writings**. New York: Vintage Books, 1993.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm) Acesso em 8 de fevereiro de 2011.
- DEXTER, Emma. **Vitamin D. New perspectives in drawing**. New York: Phaidon Press Limited, 2011.
- DUARTE JR, João-F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições LTDA, 2010.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. Editora Paz e Terra, 13a Edição. São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONCALVES, F. **Oficina de materiais e seus processos construtivos**. Instituto de Artes da UFRGS.
- KINCELER, José Luiz. **As noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento no processo criativo de “vinho saber – arte relacional em sua forma complexa”**. IN anais

do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. ANPAP: Florianópolis, 2008.

RANCIÈRE, Jaques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



## A FOTOGRAFIA COMO MATERIALIDADE POÉTICA DO CANTO

ÁVILA, Caroline Garcez<sup>[1]</sup> MEIRA, Mirela R. <sup>[2]</sup>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é apresentar a relação da *fotografia* e sua licença com a imagem *docanto* como *fazer poético* na experiência com arte na educação ampliado pela abordagem Bachelardiana na obra *A poética do espaço*. A presente proposta de pesquisa surge como um resgate do valor sensível através do *fazer* proporcionado pela arte na educação. Pretende-se, com o recente trabalho realizado, apresentar uma mostra inicial de experiências que estarão sendo desdobradas no decorrer deste ano do ponto de vista da fotografia e do espaço poético. O trabalho é realizado em encontros de duas horas semanais na disciplina de Artes, durante três semanas, com quinze estudantes entre treze e dezessete anos de uma turma de oitava série da Escola Pública Municipal Afonso Vizeu, em Pelotas/RS, a maioria deles nela desde a pré-escola. O objetivo é atentar para uma produção poética do aluno a partir da transformação do seu espaço de intimidade. O trabalho que combina fotografia e espaço poético encontra-se com experimentações feitas por mim, relacionadas com a fotografia na educação, e vem marcando o início da minha carreira docente há três anos. Acredito com este trabalho contribuir para novos olhares dos alunos sobre o seu primeiro mundo, o canto ou a casa e uma experiência que possibilite outros processos criadores em arte. Vejo o quanto ainda se faz necessária a exploração da fotografia no ensino de arte nos dias de hoje, onde muitos educandos possuem câmeras nos celulares ou máquinas digitais, e o quanto a presença da fotografia se reproduz no mundo virtual das redes sociais que integram. A metodologia constitui um relato experiencial ampliado à luz da teoria Bachelardiana adotando, como referência, recortes dos capítulos que tratam da imagem poética da *casa* e do *canto* como espaços de intimidade do ser, entrecruzando reflexões acerca da construção visual através da fotografia ou do ensino da arte.

<sup>1</sup> Professora de Arte e aluna especial do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, do Centro de Artes da UFPel, Pelotas, RS e integrante do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE/PPGAV/UFPel. [carolgarceza@hotmail.com](mailto:carolgarceza@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte e Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UFPel; Coordenadora do NUTREE/PPGAV UFPel. [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)

A vida começa bem, começa fechada, protegida, agasalhada no regaço da casa.

Gaston Bachelard

Se eu fosse apenas curiosa, seria muito difícil dizer alguém “quero ir à sua casa, estimular você a falar e ouvir você me contar a história de sua vida”. As pessoas me responderiam: “Você está maluca”. Além do mais, ficariam muito precavidas. Mas a câmera é uma espécie de licença. Muita gente quer que prestemos a elas muita atenção e esse é um tipo razoável de atenção para se prestar.

Diane Arbus

## INTRODUÇÃO

Encontramo-nos no tempo histórico denominado por “pós-modernidade” ou “crise da modernidade”, Duarte Junior afirma ser “uma crise do conhecimento” (p. 26), resultante do modo de vida do mundo moderno, marcado historicamente a partir do século XV, quando foram estabelecendo-se novas formas de pensar e relacionar-se com a realidade formando-se, assim, uma *mentalidade quantificadora* pela supervalorização do *conhecimento inteligível* em detrimento do *saber sensível*, cujo *saber* significa também *sabor*, um conhecimento integrado ao nosso corpo o qual nos torna, mais sensíveis.

A presente proposta de pesquisa surge desse contexto, como um resgate do valor sensível através do *fazer* proporcionado pela arte na educação.

## FOTOGRAFIA E ESPAÇO POÉTICO

Para Sontag, fotografar é colocar-se em relação com o mundo ao ampliar o olhar para aquilo que tem um valor visual para nós, além de nos apropriarmos da coisa fotografada, já que a fotografia é considerada um “pedaço” do mundo. No presente trabalho, este *pedaço do mundo* pode referir-se ao nosso “canto” no mundo. O canto é um refúgio vazio, onde nos recolhemos e somos recolhidos, onde encontramos-nos com o silêncio dos nossos pensamentos, “o canto torna-se um armário de lembranças”. (BACHELARD, p. 151, 1993). Neste sentido, a imagem fotográfica do canto constitui em si a forma imaginada resultante da experiência educacional que está sendo abordada aqui, de acordo com Herbert Read, “A função das imagens no pensamento não é meramente ilustracional. Nem sempre ou necessariamente pensamos em termos abstratos e depois traduzimos estes termos em imagens concretas para que se esclareçam. Grande parte do pensamento tem a forma de imaginação.” (p. 72).

O ato criador identifica-se com a materialidade fotográfica, por meio dela a imaginação se faz realizar. Em Bachelard, o ato criador se dá enquanto *pensamento em ato*, integração do intelectual com o sensorial – ou inteligível com o sensível – tributo da mão, do fazer humano, há um embate fotográfico com o mundo, ou melhor, com nosso canto no mundo produzindo visões diferentes sobre essa realidade dada. De acordo com Sandra Richter o autor diz que a materialidade abrange tanto uma substância quanto tudo o que está sendo formado e transformado pelo ser humano.

Richter ao observar a noção Bachelardiana de imaginação poética:

É a partir da noção de imagem como encontro de imagens, e não de idéias, que passa a conceber a imaginação como produtora e não reprodutora. Contra a tradição psicológica que afirma começarmos pelo ver e depois nos lembrarmos daquilo que vimos para, enfim, imaginarmos, Bachelard ousa inverter o clássico enunciado. Para “atacar” o postulado da ocularidade ocidental afirma que imaginamos primeiro, percebemos em seguida e nos lembramos quando a ocasião se apresenta, isto é, quando a circunstância acontece.(2006, p. 251)

Entende-se por poético, uma maneira intencional de o ser humano se relacionar com o mundo, “trata-se de uma colocação específica da consciência, pela qual os objetos são apreendidos de outro modo que não o corriqueiro. Tal consciência revela a dimensão poética, quer dizer, estética, das coisas ao redor.” (DUARTE, p. 73).

A *fotografia do cantoneste* caso não atua com o significado prosaico ou como mero conceito de canto e sim como expressão afetiva que a *imagem do cantovivida* por nós,provoca em nossos sentidos, em nossa corporeidade. Os estudantes colocaram-se no espaço do canto escolhido para ser fotografado sentiram, no corpo, o acolhimento do canto.

Dessa maneira, procurou-se contribuir para uma relação sensível do educando com a realidade em que vive por meio do exercício da percepção estética realizado, chamado aqui, *defotografia do canto*.

Duarte Junior aponta dois modos básicos de relacionamento humano com o mundo: o *prosaico*cuja apreensão da realidade se dá pela*percepção prática*em que “o mundo é visto ‘no modo da utilidade’” (p. 74), ou seja, segundo seu uso e *função*; e o *poético*,através da *percepção estética* onde “não interessa a *função* dos objetos, detendo-se ela em sua *forma*, em sua maneira peculiar e particular de aparecerem para nós. As aparências das coisas do mundo (isto é suas formas) surgem para nós como expressivas.” (p. 75). Assim, torna-se importante assumir que a nossa modernidade consumista educa pela *percepção prática* das coisas.

Por fim, deve-se entender a educação estética exatamente como o processo de auxiliar o desenvolvimento da percepção poética, um processo pelo qual se busca levar os educandos a desenvolver em si o estado poético, a conseguir equilibrar as duas formas fundamentais de relacionamento humano com a realidade (DUARTE, 2010, p. 74)

O mesmo autor chama a atenção para uma crise quantitativa (desabrigados e favelados) e qualitativa dos espaços de moradias advinda desta crise moderna onde a educação da sensibilidade está em falta:

Não constituindo mais um espaço estético-afetivo, uma extensão sensível de nossa vida. A casa foi tornada uma ‘máquina de morar’, um espaço constantemente diminuído que não abriga sonhos e afetos, exercendo tão só uma função prática.

Aliás, a arquitetura moderna, racionalmente funcionalista, desenvolveu-se de uma concepção utilitária e cerebral, em detrimento da organicidade e corporeidade do ser humano. (DUARTE, 2010, p.27).

## ENCONTRO COM A IMAGINAÇÃO MATERIAL

Como arte-educadora, mediar este encontro dos estudantes com a imaginação material do canto, através de um processo criativo com a fotografia, foi uma tentativa de articular os conceitos de Gaston Bachelard na formação de imagens poéticas, a imagem para ele é “obra da imaginação absoluta, extrai todo o seu ser da imaginação” (1993, p. 87) num sentido contrário ao da metáfora, que é uma transposição. Segundo Sônia Freire, em seu artigo *A Imaginação em Bachelard* (1990) confere que a imagem para o autor:

“é um começo absoluto; ao contrário da redução da imaginação à percepção e à memória ele garante a autonomia da imagem, respeita o ser próprio da imagem, quer apreendê-la em sua singularidade, ‘no instante poético e metafísico’ de sua criação. Na tradição intelectualista, ao contrário, a imaginação seria apenas reprodutora, tendo de ser ‘traduzida’, dependente da instância intelectual que diria à imaginação o que a proposta da imaginação é – e, neste caso, a imagem seria uma meta-fora, conduzindo para fora de si ([www.rubedo.psc.br](http://www.rubedo.psc.br)).”

O termo *imaginação material* é utilizado aqui no sentido que lhe confere Bachelard em *O ar e os sonhos* (apud, FREIRE, 1990):

“Nós estudamos sob o nome de imaginação material esta necessidade de “penetração” que, para além das seduições da imaginação das formas, vai pensar a matéria, sonhar a matéria, viver na matéria, ou então – o que dá no mesmo – materializar o imaginário.”

Sobre a *imaginação criativa* Fayga Ostrower (1987) acrescenta que ela “nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas.” (p. 39), o pensar e o fazer de um indivíduo são medidos pelo que, da vida, ele valoriza.

Como lembra Ostrower (1990, p. 51) “formar é transformar”, a proposta pedagógica, que parte da fotografia como autorretrato e, dela tem origem, baseou-se na transformação da *fotografia do canto* a partir da linguagem do desenho onde eles puderam fazer alterações na imagem ao ordenar linhas e traços alterando a visualização do espaço até torná-lo vazio, bem como tratar das possibilidades da linguagem da pintura, uso das cores, pinceladas e volumes.



Fig. 1: Desenho

“Todos os cantos são frequentados, se não habitados” (BACHELARD, 1993, p. 149).



Fig. 2: Pintura

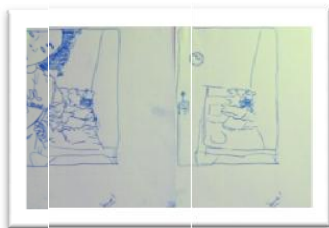


Fig. 3: Desenho



Fig. 4: Pintura

“Tem um pouco a ver porque par e da minha vida eu estive ali, no meu ‘cantinho’, no ‘meu mundo’. Não é apenas este lugar que eu gosto e que me inspira, mas sim o que eu me sinto bem, aconchegada e confortável. O espaço é sim um cômodo da minha casa, meu quarto, é ali que estudo, leio, durmo, faço coisas que me intertem, etc. Eu, mesma tirei a foto, a pose que escolhi foi meu corpo a frente e logo atrás meu espaço. Logo que vi a fotografia, me passou uma certa energia. E foi a que eu mais gostei e a que escolhi entre outras fotos que tirei”. (ESTUDANTE)



Fig. 5: Desenho

“O exterior e o interior são ambos íntimos; estão sempre prontos a inverter-se, a trocar sua hostilidade”(BACHELARD, 1993, p. 221).



Fig. 6: Pintura



Fig. 7: Desenho

“Um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo, que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto” (BACHELARD, 1993, p.146).



Fig. 8: Pintura



Fig. 9: Desenho

“A árvore é um ninho desde que um grande sonhador nela se esconda.”  
(BACHELARD, p.109)



Fig. 10: Pintura



Fig. 11: Desenho

“O canto é uma espécie de meia-caixa, metade paredes, metade porta” (BACHELARD, 1993, p.146).



Fig. 12: Pintura

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As imagens apresentadas são apenas parte desta experiência pedagógica com os estudantes que ainda está a se desdobrar. No caso deste artigo, optei por mostrar os trabalhos em desenho e pintura originados pela fotografia e, não a fotografia em si, a fim de preservar a identidade dos mesmos.

Ao fotografar o canto, os educandos se colocaram no embate do corpo com a matéria física do espaço – uma espécie de confronto com aquilo que vai encontrar (movido pelo imaginar) e capturar com a câmera – ao mesmo tempo deram forma para compor a imagem poética, envolvidos pelas sensações advindas desse espaço de intimidade e da ação de fotografar. Ao congelarmos nossa imaginação por meio da fotografia buscamos uma combinação de elementos que compõem a matéria visual, deparamo-nos com instantes, acasos, atenção aos detalhes, iluminação, etc.

Neste sentido é que o processo criativo dos estudantes se aproxima da *imaginação material* abordada por Bachelard, tem a ver com o *fazer da arte*, é tributária da mão, “resulta do embate do homem com a materialidade do mundo” enquanto a *imaginação formal* “resulta da postura do homem contemplativo, espectador do mundo” (FREIRE, 1990).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos)

DUARTE Junior, João-Francisco. A Montanha e o Videogame: Escritos sobre Educação. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Ágere)

FREIRE, Sônia. A Imaginação em Bachelard. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: [www.rubedo.psc.br](http://www.rubedo.psc.br) >. Acesso em: 10/04/2012.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987

READ, Herbert. Educacionpor el Arte. Buenos Aires: Piados, 1959

RICHTER, Sandra. Bachelard e a Experiência Poética como Dimensão Educativa da Arte. Educação, Santa Maria, v. 31, n.02, p. 241-254, 2006

## PRÁTICA ARTÍSTICA E PATRIMONIAL NO INSTITUTO

JUVENAL MILLER

Caroline Farias Dias

Rio Grande – [carolfariasdias@yahoo.com.br](mailto:carolfariasdias@yahoo.com.br)

Samantha Ávila Pinto

Rio Grande – [samyter@gmail.com](mailto:samyter@gmail.com)

Thays Lemos Oliveira

Rio Grande – [thays.furg@gmail.com](mailto:thays.furg@gmail.com)

Profª Dra. Vivian da Silva Paulitsch

Rio Grande- [vpaulitsch@gmail.com](mailto:vpaulitsch@gmail.com)

**Resumo:** A presente proposta está sendo desenvolvida através do subprojeto do Pibid<sup>1</sup>/Artes intitulado *O ensino de Artes Visuais na sociedade da informação e do conhecimento*, com supervisão da Profa. Dra. Vivian Paulitsch. Neste temos como eixo central a arquitetura da cidade de Rio Grande aliada ao ensino da arte e a questões de patrimônio, pertencimento e identidade, buscando um reconhecimento e valorização dos nossos bens culturais. Para desenvolver tal temática com aproximadamente 120 alunos regulares do primeiro ano do ensino médio, do colégio Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller, elaboramos um plano de trabalho pelo qual partimos do conceito base da palavra patrimônio – questionando inicialmente o que os educandos entendiam sobre tal palavra. Partiu-se assim, do cotidiano dos alunos utilizando a escola como referência patrimonial, para abordar conceitos como patrimônio cultural e ainda utilizar tecnologias como câmeras fotográficas e computadores a fim de realizar uma proposta prática em arte inserindo questões de pertencimento, identidade e esclarecendo suas verdadeiras responsabilidades perante o prédio em que convivem diariamente e assim partir para o reconhecimento do patrimônio da coletividade.

---

<sup>1</sup> O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior), vinculado ao Ministério da Educação, que prevê a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis no âmbito da instituição de ensino superior.

O programa de atividades deste subprojeto vem sendo realizado a partir do apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e conta com ações voltadas à formação do grupo de bolsistas e professora supervisora, assim como proporcionou a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e de prática docente dos estudantes de licenciatura do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, oportunizando a inserção dos mesmos no cotidiano da rede pública de educação antes mesmo da imersão no estágio regular no 4º (quarto) ano obrigatório pelo curso.

As atividades estão previstas dentro de um plano de trabalho executado e atualizado devido a fenômenos aos quais estamos sujeitos diariamente- semanalmente pelas bolsistas e professora supervisora.

Os bolsistas trabalham em duplas em cada turma, aplicando assim aulas previamente planejadas em grupo, inserindo-se totalmente no cotidiano da docência em Artes. A imersão dos licenciandos no ambiente escolar, proporcionada pelo PIBID, é de suma importância e relevância, pois resultou em diversas atividades pertinentes no desenvolvimento intelectual, docente e acadêmico dos mesmos. Para estes, a experiência de pesquisa dos processos de aprendizagem é de extremo valor na formação docente em Artes.

Os estudantes entraram em contato com a iconografia e objetos da cultura material, evidências do passado histórico da cidade e da história da arte mundial, a fim de aferir questões identitárias numa dimensão que não estivesse desconectada com o presente. As articulações entre teoria e metodologia do ensino, juntamente com práticas artísticas, foram direcionadas às especificidades das turmas regulares de 1º (primeiro) ano do ensino médio no I. E. E. Juvenal Miller<sup>2</sup>.

Ante o fenômeno da mundialização, massificação e imposição de valores tecnológicos e utilitários, reforça-se a consciência e transmissão de valores identitários da comunidade local. Os aspectos pensados por excelência nestes trabalhos, de forma a promover uma memória da coletividade sob o olhar de uma história reconstruída através da cultura material, estão relacionados ao ensino de Arte e às diretrizes curriculares.

Diante de um cenário de desenvolvimento acelerado e informações atualizadas em frações de segundos, as mudanças nos modos de ver, de perceber, geram alterações na constituição dos novos modos e ambientes de aprender, a partir deste panorama o PIBID da FURG desenvolve, desde 2010, ações voltadas à formação docente para práticas metodológicas que envolvam relações entre comunicação e tecnologia.

---

<sup>2</sup> Instituto Estadual de Educação Juvenal Miller – Rua Andrade Neves, s/n, centro, Rio Grande/RS

É pertinente salientar que evidenciamos as questões de patrimônio, pertencimento e identidade, atrelando as práticas artísticas aos bens culturais e a (re) significação destes conceitos pelos alunos, utilizando-nos de ações midiáticas para que aja um maior envolvimento e afeição dos mesmos, já que a mesma está presente em seu cotidiano.

As aulas são aplicadas em quatro turmas- 101, 102, 104 e 106- no primeiro ano do Ensino Médio durante as aulas de Artes, com duração de 1h e 40 min. Estas são ministradas pelas bolsistas PIBID, juntamente com a supervisora do grupo, a professora<sup>3</sup> da disciplina de Artes da escola.

O presente trabalho parte da premissa de que “aos educadores cabe o papel de incentivadores para que os educandos possam refletir sobre a escolha de seus patrimônios. Dessa forma, estarão dando valor a sua História e a sua memória” (SOARES, 2007, p. 71), aliada a questões referentes ao regimento da escola Juvenal Miller, onde a função das ações desenvolvidas contempla um espaço sociopolítico e cultural de construção da cidadania.

Na prática em sala de aula, as bolsistas participam da formação dos discentes e contribuem para o reconhecimento do conceito patrimonial. Conforme Funari e Pelegrini (2006), a valorização e a conscientização acerca do patrimônio cultural devem intensificar a compreensão da identidade cultural coletiva e suscitar maior preservação dos bens culturais.

Ressalta-se ainda que arte é conhecimento construído pelo homem através dos tempos; é patrimônio cultural da humanidade; é um lugar de imaginação e criação; de entendimento do mundo; de crítica das formas de vida instituídas e acorrentadas pelo senso comum. Para Ayrton Dutra Corrêa (2004), a importância da Arte na formação do indivíduo instaura-se como uma

Forma de criar, ordenar, configurar, articular e expressar dada realidade. Nesta experiência estão implícitas as configurações de vida dos indivíduos, pautadas dentro de valores coletivos, e expressas desde uma materialidade própria, possibilitando, a partir das propostas das linguagens, alterações culturais e sociais de todo um grupo. (CORRÊA, 2004, p.8).

A proposta apresentou uma metodologia em educação patrimonial baseada<sup>4</sup> no conceito básico de patrimônio e com base na teoria de HORTA, nomeada pela autora de alfabetização cultural, assim solicitamos que os alunos individualmente redigissem um

---

<sup>3</sup> Professora Débora Barnes

<sup>4</sup> Trabalho de Educação Patrimonial que busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, valorização, pertencimento e apropriação de sua herança cultural, capacitando-os para o usufruto desses bens e repassando este conhecimento criando assim um processo constante de alfabetização cultural.

pequeno texto sobre seus entendimentos a cerca da palavra patrimônio e entregassem aos bolsistas antes de ter qualquer envolvimento com o que seria explanado em sala de aula.

Posteriormente iniciamos a apresentação do conteúdo utilizando a ferramenta multimídia onde mostramos figuras comparando-as como: casas luxuosas, casebres, carros importados e carroças, inclusive imagens de obras de arte popularmente conhecidas e personagens da Disney, desejando despertar nos educandos um caráter investigativo sobre os questionamentos do que de fato seria patrimônio. Utilizamos tais imagens para que os alunos estabelecessem uma relação mais íntima com o conceito de patrimônio, tendo o cuidado de escolher imagens que estivessem inseridas em seu cotidiano. Ao ver uma fotografia de Bresson<sup>5</sup>, na qual se via um beco conforme Figura 1, grande parte dos alunos afirmou que somente o gato seria patrimônio por ser propriedade do homem, porém sem identificar que a rua também faz parte do patrimônio que pertence a uma coletividade.



Figura 1: Henry Cartier Bresson - Sem título, 1947. Downtown, New York

Fonte: <http://linkandoalto.files.wordpress.com/2010/09/henri-cartier-bresson-new-york-1947-downtown.jpg>

---

<sup>5</sup> Henry Cartier Bresson (1908-2004), um fotógrafo francês do século XX, considerado por muitos como o pai do fotojornalismo, foi também o primeiro fotógrafo da Europa Ocidental a registrar a vida na União Soviética de maneira livre. Página do fotógrafo: [http://www.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=SearchResult\\_VPage&ALofALID=29YL53IQ1W7&CT=Album&IT=TumbAlbum01\\_VForm](http://www.magnumphotos.com/C.aspx?VP3=SearchResult_VPage&ALofALID=29YL53IQ1W7&CT=Album&IT=TumbAlbum01_VForm)

Após a apresentação das imagens representativas do conceito base/inicial de patrimônio material, imaterial e cultural iniciou-se uma exposição dialogada acerca da teoria e de sua relação com o conceito –patrimônio cultural- a qual estava sendo abordado. Foi ressaltado patrimônio enquanto conjunto de bens produzidos por outras gerações, ou seja, bens resultantes da experiência coletiva que um grupo humano deseja manter como perene e qual o papel dos discentes frente a estes bens, e patrimônio enquanto herança, propriedade herdada de pais e parentes, conforme definição por dicionários, tal qual foi observado na escrita da maioria dos alunos acerca do conceito, conforme Figura 2.

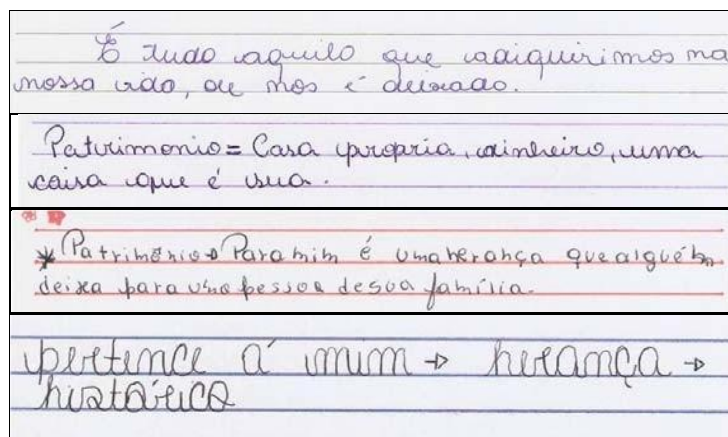


Figura 2: Escrita dos discentes

Para realizar a parte prática desta proposta, foi solicitado que os educandos em trios fotografassem, com material fotográfico disponibilizado pelas bolsistas e professora supervisora, uma parte da escola que sentem prazer em estar, que mantêm contato e se identificam. Os grupos rapidamente escolheram o local a ser fotografado externando suas preferências em determinados espaços como o refeitório, biblioteca, pátio interno e escada do auditório. Conforme Figura 3.



Figura 3: Alunos em atividade prática: ambiente escolar

Após a prática fotográfica a turma foi conduzida à sala de informática da escola para que em grupos se acomodassem junto aos computadores, onde em meio digital foram disponibilizadas as fotografias realizadas anteriormente, para que realizassem um trabalho de pós-produção, fazendo alterações nas mesmas utilizando como ferramenta um programa<sup>6</sup> online de edição. Conforme Figuras 4 e 5.



Figura 4 e 5: Alunos, Profa. supervisora e bolsistas em aula laboratorial.

Entendendo que “a casa, a escola, a rua, a estrada, também são parte do meio ambiente histórico e do patrimônio cultural das comunidades em que vivem os alunos, e como tal podem ser utilizadas como objeto de estudo na Educação Patrimonial” (HORTA, 1999, pag. 20), pretendeu-se levar cada educando a um processo de reconhecimento do ambiente escolar, a fim de que visualizem seu papel, dever e direitos perante o mesmo, reconhecendo a importância em sua vida.

Tratando-se de um plano de trabalho em andamento, estas foram as atividades realizadas até o momento<sup>7</sup>, portanto para que sigamos com a abordagem do patrimônio cultural, no próximo encontro com a turma, foi apresentada através da bolsista Thays Oliveira, dados sobre o colégio Juvenal Miller bem como sobre seu contexto histórico, em seguida retomaremos a atividade fotográfica laboratorial do último encontro e proporemos aos educandos uma atividade prática após a explanação acerca do artista belga Ben Heine e suas obras<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Befunky – Disponível em [www.befunky.com](http://www.befunky.com)

<sup>7</sup> Atividades realizadas anteriormente ao prazo de envio de resumos para este evento

<sup>8</sup> Ben Heine (1983) é um artista visual multidisciplinar Belga, que trabalha com fotografia e ilustração, acrescentando elementos que são desenhados em papel branco, inseridos no ambiente e assim fotografados criando uma montagem. Ver: <http://www.benheine.com/>.



A proposta é de que fazendo uso das fotografias pós-produzidas no encontro interior os educandos colassem as mesmas em papel ofício A4 e com lápis, lápis de cor, caneta, continuassem a imagem ilustrada na fotografia através do desenho, fazendo clara referência ao trabalho do artista, conforme Figura 6.

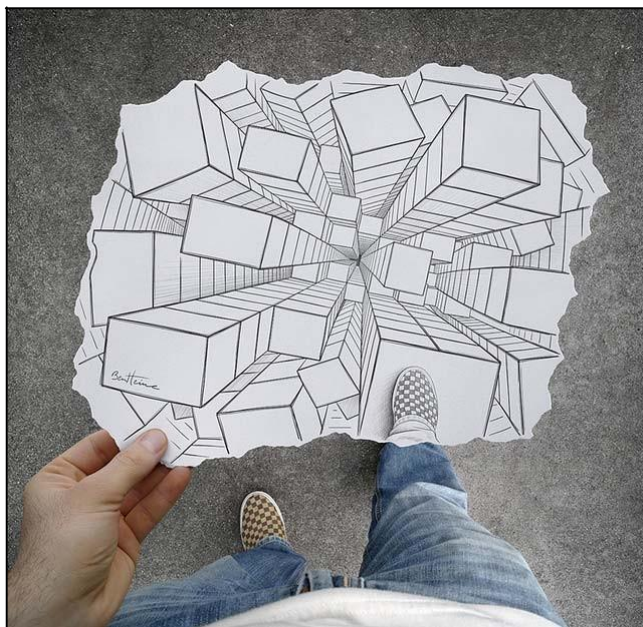


Figura 6: Ben Heine, Pencil Vs Camera – 32 (Uma das obras do artista)

Fonte: Galeria de Ben Heine, <http://www.flickr.com/photos/benheine/4918260582/in/set-72157623723956821>

Entendemos que tais atividades que se seguem após explanações teóricas, ampliam a visão dos educandos no que se trata do entendimento das relações de seu entorno, ou seja, de suas relações identitárias. Os discentes conseguem identificar e interiorizar na prática e reflexão individual os conceitos de pertencimento, e refletem a cerca de atos de valorização do prédio da escola, passam a ver com outros olhos ações de depredação tais como, riscar, pintar e quebrar classes e cadeiras. Também passam valorizar não somente no quesito material, mas também nas relações sociais que permeiam o colégio, tendo uma postura mais afetiva de convivência, pois entendem que quando se trata de patrimônio cultural consequentemente e inseparavelmente fala-se também de coletividade.

Ao longo deste trabalho vem-se observando que se trata de um caminho viável e de sucesso para se chegar ao objetivo do plano maior da coletividade, que é o patrimônio histórico cultural de uma cidade. Pois para começar a introduzir o conceito para os educandos partiu-se de algo com que se identificariam mais facilmente, no caso o próprio colégio em que estudam, antes de chegar a edificações do coletivo da cidade e de que por um motivo ou outro não fazem parte do cotidiano de muitos dos discentes.

Notou-se ao término do primeiro encontro que grande parte dos educandos que na primeira atividade escreveram que patrimônio eram apenas bens adquiridos ou herdados, estes já demonstravam a mudança de pensamento no longo caminho de luta pela valorização e preservação de nossos bens culturais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cecília Pescatore; SASS, Odair. **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STEPHANOU, Maria. **Ensino de História e Educação Patrimonial: memória açoriana**. In: JORNADA DE ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO. Porto Alegre: EST, 2000.

CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). **Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: editora da UFSM, 2008.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

GONZÁLEZ-VARAS, Ignacio. **Conservación de Bienes Culturales, Teoría, historia, principios y normas**. Madri: Ediciones Cátedra S.A., 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LE MOS, Carlos A. C. **O que é Patrimônio Histórico?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 51)

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. **A ‘máquina do tempo’: Representações do Passado, História e Memória na sala de aula**. 272 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006..

SOARES, André Luis Ramos (org.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

### ***Outras Pesquisas:***

Prefeitura do Rio Grande, Secretaria Municipal de Coordenação e Planejamento. Arquivo Municipal.

## **O “MONSTRUOSO-SENSÍVEL” NAS PERSONAGENS EMILY E CORPO-SECO .**

Aluno: Cassius André Prietto Souza,

Pós Graduação em Artes/ UFPEL/ 2011

### **Resumo:**

O presente artigo origina-se do trabalho final de especialização em Patrimônio Cultural Ensino e percursos poéticos, desenvolvido no curso de Artes Visuais. O trabalho investiga o tema do monstruoso junto ao cinema de animação contemporâneo, enfocando personagens que se diferenciam dos padrões estabelecidos pelo acréscimo do elemento sensível. O estudo de caso se detém sobre as personagens Emily do filme “A Noiva Cadáver” do diretor Tim Burton e a personagem Ananias (Corpo-Seco) do curta-metragem “Historietas Assombradas (para Crianças Malcriadas)” do diretor Victor Hugo Borges.

**Palavras-chaves:** Animação, Personagens, monstruoso, sensível.

### **O Monstruoso-Sensível**

Foi feita uma pesquisa exploratória que permitiu constatar que as produções em cinema de animação, majoritariamente, se utilizam de uma fórmula pré-estabelecida (oriunda dos Walt Disney Animation Studios) calcada nos binômios beleza/feiúra, bondade/maldade. Esse estudo prioriza as personagens que se afastam desses padrões, enfoca as personagens ambíguas, complexas, que incorporam características contrastantes e despontam como protagonistas no cinema de animação contemporâneo.

A delimitação do objeto de pesquisa implicou em um estudo de caso, para tanto, selecionou-se as obras “A Noiva Cadáver”- longa-metragem do americano Tim Burton (1995) e “Historietas Assombradas (Para Crianças Malcriadas)”- curta-metragem do brasileiro Victor Hugo Borges (2004). A escolha se deu em função da inventividade com que tratam do tema do monstruoso em suas produções. Esses dois diretores inovaram ao trazerem personagens macabros, segundo um estilo sombrio, porém romântico com riqueza de detalhes emocionais.

### **Autores que estabeleceram uma relação do monstruoso com o sensível**

Para o autor Omar Calabrese (1987) a etimologia da palavra Monstro, está associada a “Monstrum” ou “Monitum” (vindas do latim), termos identificados com algo além do que é normal, que se apresenta como misterioso, como que uma advertência oculta da natureza. Gonçalves Junior (2008) qualifica o monstro/monstruoso como um ser físico ou spectral (com aspecto sempre aterrorizante) que simboliza o mal, que interfere no mundo demonstrando o quanto é precário o nosso conceito de real. Ainda sobre este tema, há os estudos de Mário Perniola, mencionados por Muniz Sodré e Raquel Paiva (2002). Perniola observa que o monstruoso frequentemente está associado a personagens de caráter malévolo, um indivíduo que tem uma bela aparência comparece vinculado às virtudes e bondades. Contudo observa-se que ambas representações (mal/bom e feio/belo), podem ter suas produções livres de determinadas associações.

Seres com arquétipos sombrios, nem sempre são antagônicos do herói, como informa Linda Seger (2006). Em algumas histórias personagens hostis podem ser monstros, que se revelam para auxiliar ou impedir o protagonista durante a aventura. O ser sombrio pode ser tanto negativo, entidade maligna que tem como missão impedir a solução, quanto positivo, apesar da aparência assustadora sua função é auxiliar o protagonista a vencer os seus opositores. As qualificações da figura sombria apenas irão depender da forma como o roteirista constrói a história.

#### **Tim Burton:**

Timothy William Burton nasceu em 25 de Agosto de 1958 na cidade de Burbank, no estado da Califórnia (EUA). O primeiro de dois filhos de Bill Burton e Jean Erickson. Algumas fontes afirmam que Tim Burton teve uma infância conturbada é dela que advem suas ideias criativas e bizarras além de seu lado excêntrico. Segundo Paul Woods (2011) Tim Burton adorava desenhos animados e filmes de monstros, este gosto de alguma forma se transformou numa espécie de amor pelo grotesco. O artista declarou que as memórias da infância são fonte de inspiração e no seu caso, permanece a vontade de recriá-las. Por não ter amigos passava as tardes vendo televisão, sendo os

filmes B<sup>1</sup> seus preferidos, Tim Burton considera que a estética desses filmes é a sua maior referência. Entre tantos filmes merecem destaque: “Godzilla” (Ishirô Honda, Toho, Japão, 1954), “Frankenstein” (James Whale, Universal, EUA, 1931), “The Brain That Wouldn’t Die” (Joseph Green, AIP, EUA, 1962), “King Kong” (Merian Cooper e Ernest Schoedsack, EUA, 1933), “O Monstro da Lagoa Negra” (Jack Arnold, Universal, EUA, 1954) e “Jasão e o Velo de Ouro” (Don Chaffey, Columbia, EUA, 1963). Todos esses filmes chamam a atenção pelos efeitos especiais, produzidos em stop-motion, técnica apreciada pelo cineasta. Tim Burton, apesar da pouca idade com que assistiu essas produções, classificadas como filmes de terror, afirma que para ele, não eram negativos, mas sim, engraçados e deslumbrantes. Entre seus filmes prediletos, ele destaca os dirigidos por “Ed Wood”. Edward D. Wood Jr (1924-1978) era considerado, por muitos críticos, como o “pior cineasta de todos os tempos”, seu descrédito junto ao público, advinha de sua produção ruim (em todos os sentidos), que mais fazia rir do que assustar.

Aos treze anos ganhou uma câmera super 8, então começou a fazer curtas-metragens caseiros, sempre influenciado pelos filmes de terror da década de 1930 e 1940. Após completar o colegial, Burton ganhou uma bolsa de estudos para ingressar no Instituto de Artes (CalArts) em Los Angeles, na Califórnia, criado por Walt Disney, com o objetivo de incentivar novos artistas no ramo da animação. Tim estudou animação por três anos, em 1979 passou a atuar como aprendiz de animador, junto aos estúdios Disney. Nessa época, trabalhou no desenho “O cão e a raposa” (Ted Berman, Art Stevens, Richard Rich, Disney, EUA, 1981). Porém estava insatisfeito com a padronização que os desenhos animados apresentavam, isso o incentivou a buscar uma produção mais autoral.

Tim Burton produziu vários personagens como: “Vincent” (Disney, EUA, 1982), “O Estranho Mundo de Jack” (Henry Selick, Touchstone, EUA, 1993), “A Noiva Cadáver” (Mike Johnson e Tim Burton, Laika/Warner, EUA/GB, 2005), “Frankenweenie” (Tim Burton EUA, 2012).

---

<sup>1</sup> Filmes B (lado B): designa filmes de gosto duvidoso, realizados com baixo custo de produção. Nos anos 60, era comum as matinês de fim de semana apresentarem uma sessão dupla, onde o segundo filme era de baixo orçamento e desconhecido do grande público.

### **Vitor Hugo Borges:**

Foi uma grata surpresa descobrir que no Brasil existia um diretor e animador que trabalhava sobre o tema do monstruoso com as qualidades do sensível e inclusive que utiliza como referencia o diretor Tim Burtom, foi de muito fácil o acesso, e mediante uma entrevista<sup>2</sup> com vários dados para a construção do capítulo. Victor Hugo Borges é um diretor de animação que se diferencia pela criatividade em trabalhar com os elementos do universo mórbido e fantasioso, tendo em seu currículo inúmeros filmes premiados. Formado no curso de Artes Visuais na cidade de Santos, atualmente, é sócio da produtora de audiovisual Glaz Cinema. Em entrevista a revista Carcasse; o diretor comenta que suas ideias voltadas para a arte surgiram na infância, por ser uma criança tímida se expressava por meio de desenhos. Na escola, para fugir das aulas de matemática, procurava se envolver com projetos de criar e pintar cartazes. Lembra-se de pintar nas paredes e portas do seu quarto, mas já com uma preocupação quanto à busca de um estilo próprio. Desde pequeno sempre gostou dos filmes de terror, mas tinha medo deles, chegando a passar mal nas sessões de cinema. Em alguns momentos, chegava a ficar de costas para a tela, mas ao mesmo tempo não conseguia deixar de assistir ao filme. Comenta que a questão do medo ainda é recorrente em seus trabalhos, porque se não fosse o medo que sentiu na infância, não teria a visão atual sobre o assunto.

As experimentações em animação e vídeo surgiram ainda na infância, quando ganhou de presente uma câmera, durante o período de uma semana fez quatro curtas caseiros, inclusive uma releitura do filme Sexta-feira 13 em *Claymation*<sup>3</sup>. Na visão de Victor Hugo Borges, a animação é um dos suportes mais criativos porque mistura artes plásticas, o elemento narrativo e a música.

Em entrevista para Milena Oliveira Cruz, o diretor revela sua aptidão para as áreas da música, pintura e desenho. Por conta desta sua característica teve receios de tentar de tudo e no fim não fazer nada. Então, optou por realizar um curta de animação que lhe valeu como projeto de finalização do curso de graduação. Assim surgiu “Klaustro” (Claúdio Nascimento, Victor Borges e Renata Netto, BR, 1999) feito na técnica *stop-motion* que utiliza a gravação de cenas quadro a quadro. Este filme foi enviado para vários festivais e, para surpresa de Victor, ganhou alguns prêmios, tornando-se um incentivo para os seus futuros trabalhos: “Des Fantastik Sucric” (Brasil, 2001), “El

---

<sup>2</sup> A entrevista reproduzida na íntegra encontra-se disponível no apêndice desse trabalho.

<sup>3</sup> Claymation: Técnica de animação que utiliza modelos de barro ou material similar.

Chateau” (Brasil, 2002), “Historietas Assombradas (para Crianças Malcriadas)” (Brasil, 2004- O filme ganhou mais de 40 prêmios), “Tristesse Robot” (Brasil, 2007) “O Menino que Plantava Invernos” (Brasil, 2008).

Victor Hugo Borges, em entrevista a equipe organizadora do Concurso Curta Criativo, revelou que seu processo de criação se dá no que ele chama de “momento paralisado”. Primeiro ele visualiza a imagem como um único quadro na sua mente, depois pinta este quadro em tinta acrílica, a partir dessa obra ele imagina todos os elementos para criar uma animação, roteiro da história, os personagens, as cores e a música. Sobre referências do mundo das animações, Victor Hugo Borges destaca Hayao Miyazaki, diretor de cinema de animação de “A Viagem de Chihiro” e “O Castelo Animado”, esse artista representa a “essência da fantasia contemporânea”. Revela ainda, influências do mundo cinematográfico, como a obra “Beetlejuice” Tim Burton, pela mistura de gêneros antagônicos (comédia e horror), pelas incursões nos universos das fábulas e da fantasia. O diretor gosta de ressaltar o quanto existe de espaço para as fábulas no cinema atual. Acima de tudo Victor Hugo Borges acredita que todas as pessoas gostam de contar e ouvir histórias, porque a vida se entrelaça com as histórias que são ouvidas e criadas. “O mundo tem uma necessidade visceral de contar histórias, como também de desenhar e de criar personagens. Nosso país é um lugar cheio de personagens em todas as esquinas, todos eles com uma história pronta para ser contada”.

### **Aproximação entre os personagens Emily e Corpo-seco (Ananias)**

As duas personagens selecionadas Emily (Tim Burton, 1995) e Corpo-Seco (Victor Hugo Borges, 2004) apresentam um rol de características que revelam sua inserção na categoria do “monstruoso-sensível”. Para viabilizar o estudo das personagens e proceder à análise comparativa foi construída uma tabela, que aborda a caracterização, relações e alterações sofridas pelos personagens. A tabela é apoiada nos estudos de Linda Seger (2006) e Vladimir Propp (2006).

| <b>Caracterização da Personagem</b> |                                            |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|
|                                     | Emily.                                     |
| Arquétipo                           | Heroína trágica.                           |
| Tipologia Física                    | O corpo em decomposição, vestida de noiva. |



|              |                                                                                            |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Consistência | Meiga, triste, carinhosa, com elementos de empatia e carência.                             |
| Paradoxo     | Toca piano com alegria, dança.                                                             |
| Ambiência    | Mundo dos mortos, uma cidade colorida onde todos se reúnem em um bar para cantar e dançar. |
| Psicologia   | Generosa, bondosa, confusa, teimosa.                                                       |
| História     | Ela foi enganada pelo noivo, que a roubou e matou antes do casamento.                      |

Tabela 15: caracterização da Personagem Emily em “A Noiva Cadáver”.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

| Trajetória da Personagem Emily              |                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transformação<br>(Primeiro ponto de virada) | Leva Victor ao mundo dos mortos, após despertar com um acidental pedido de casamento feito por Victor (que não sabia que o galho era a mão de Emily).                                     |
| Motivação                                   | Ter um noivo para conviver na eternidade.                                                                                                                                                 |
| Ação                                        | Descobre que Victor não o ama, mas tenta convencê-lo que é uma ótima noiva.                                                                                                               |
| Objetivo                                    | Casar-se e ser feliz                                                                                                                                                                      |
| Segundo Ponto de Virada                     | O encontro dos mortos com o mundo dos vivos.                                                                                                                                              |
| Desfecho Final<br>(Clímax)                  | No casamento, Emily compreende o amor de Victor por sua verdadeira noiva Victoria, desiste de casar e transforma-se em varias borboletas (simbologia da morte) que voam em direção a lua. |

Tabela 16: trajetória da Personagem Emily em “A Noiva Cadáver”.

Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

| Caracterização da Personagem |                                                                                                                        |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                              | Ananias(Corpo-Seco).                                                                                                   |
| Arquétipo                    | Vilão.                                                                                                                 |
| Tipologia Física             | Menino/ morto-vivo.                                                                                                    |
| Consistência                 | Menino que faz pirraça, por ser hiperativo, magoa e perturba as pessoas em volta. Acha engraçado incomodar as pessoas, |

|            |                                                                                                                                                                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | deixando a todos irritados.                                                                                                                                                  |
| Paradoxo   | Menino como morto-vivo que fica entediado no cemitério (solidão).                                                                                                            |
| Ambiência  | Sua casa, igreja, bairro e o Cemitério.                                                                                                                                      |
| Psicologia | Garoto que gosta de chamar a atenção, não encontra limites em suas ações. Personagem cruel e egoísta por não pensar nas consequências.                                       |
| História   | A história de um menino que aprende a amadurecer. Ananias no início é mimado, mas conforme as circunstâncias da vida e da morte ele consegue resolver o seu grande problema. |

Tabela 17: caracterização da Personagem Ananias (Corpo-Seco) “Historietas Assombradas (para Crianças Malcriadas)”. Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

| <b>Trajetória da Personagem Ananias (Corpo-Seco)</b> |                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Transformação<br>(Primeiro ponto de virada)          | Um ser insensível as pessoas a sua volta, Ananias perde o coração e vira um morto-vivo.                         |
| Motivação                                            | Praticar pirraças em todos que convive, não como mal, mas sim como diversão.                                    |
| Ação                                                 | Como menino hiperativo faz desfeita a todos que o conhece, mas como morto-vivo fica entediado e solitário.      |
| Objetivo                                             | Ser conhecido e temido por todos. Necessita de interação e atenção das pessoas.                                 |
| Segundo Ponto de Virada                              | Resolve voltar para casa, Pelo tédio de ficar solitário, pedindo perdão a sua mãe (o coração retorna para ele). |
| Desfecho final<br>(Climax)                           | Compromete-se mesmo morto a não ser mais aquele menino que magoava as pessoas.                                  |

Tabela 18: trajetória da Personagem Ananias (Corpo-Seco) em “Historietas Assombradas (para Crianças Malcriadas)”. Fonte: elaborado pelo autor da pesquisa.

A principal semelhança é de natureza física: são mortos-vivos, criaturas que morreram deixando situações pendentes no mundo dos vivos.

Emily, a noiva cadáver, surge em meio a uma atmosfera tenebrosa a floresta seca pelo rigor do inverno, os corvos, a luz da lua, elementos que reforçam o clima sinistro e lúgubre. Mas ao levar o personagem Victor (o noivo que equivocadamente consagrou seus votos com a morta), para o mundo dos mortos. Se estabelece uma virada na narrativa, pois ao invés de adentrar num ambiente mais sombrio, triste e assustador, a cena apresenta um palco com muitas cores, alegria e música. Também a personagem Emily não se comporta mais como um ser de mistério, ganha um ar meigo e carente, com olhar doce. Essa virada é um indício de que sua natureza não é totalmente monstruosa, apresentando sensibilidade e valores, a partir desse momento a repulsa e o arrepiante não remetem mais ao medo e se estabelece uma simpatia com a personagem Emily. O ponto alto da história é quando Emily abre mão do casamento. Tal qual uma heroína abnegada, Emily desiste de seu sonho, para que outras pessoas sejam felizes.

Quanto a Corpo-Seco é um menino “endiabrado”, que apresenta um temperamento travesso, atingindo certa crueldade, por ser malévolo ao cortar o rabo do gato ou assustar o padre. Suas ações acabam por transformá-lo em uma criatura de alma e aparência ruim, isso leva seu próprio coração, indignado com tanta maldade, o abandoná-lo. No caminho em direção ao sensível, Corpo-Seco arrepende-se de tudo o que fez e obtém o perdão de sua mãe e de seu próprio coração. A jornada se cumpre com o amadurecimento da personagem, a superação de suas imperfeições, a compreensão da vivência em grupo e o respeito ao próximo.

## REFERÊNCIAS

### Livros

BORGES, Victor Hugo. **Historietas Assombradas** (Para Crianças Malcriadas). São Paulo: LeYa, 2011.

CALABRESE, Omar. **A Idade Neobarroca**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1987.

CÁNEPA, Laura Loguercio, MASCARELLO, Fernando (Org). **História do Cinema Mundial: expressionismo Alemão**. São Paulo: Papirus, 2008.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Rio de Janeiro. São Paulo: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. **História da Feiúra**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2007.

GIBSON, Michael. **Simbolismo**. Colonia: Taschen, 2006.

JUNIOR, Gonçalo. **Enciclopédia dos Monstros**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

KAYSER, Wolfgang. **O Grotesco**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. São Paulo, Forense, 2006.

SEGER, Linda. **Como Aprimorar Um Bom Roteiro**. São Paulo: Bossa Nova Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Como Criar Personagens Inesquecíveis**. São Paulo: Bossa Nova Editora, 2006.

SODRE, Muniz, PAIVA, Raquel. **O Império do Grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SURRELL, Jason. **Os Segredos dos Roteiros da Disney**. São Paulo: Panda Books, 2009.

WOODS, Paul A. **O Estranho Mundo de Tim Burton**. São Paulo: LeYa, 2011.

## **Filmes de referencia:**

### **Diretor: Tim Burton.**

1982- Vincent, EUA, Direção: Tim Burton, Produção: Disney, (Animação em stop-motion).

1993- O Estranho Mundo de Jack, EUA, Direção: Henry Selick, Produção: Touchstone  
Técnica de stop-motion (Tim Burton Produtor, História e Design dos personagens).

2005- A Noiva Cadáver, EUA, Grã-Bretanha Direção: Mike Johnson e Tim Burton

### **Diretor: Victor Hugo Borges (Brasil).**

1999-Klaustro (curta-metragem).

2001-Des Fantastik Sucric (cut-out, curta-metragem).

2002-El Chatea (cut-out, curta-metragem).

2004-Historietas Assombradas (stop-motion, curta-metragem).

2007- Icarus (stop-motion, curta-metragem).

2007-Tristesse Robot (cut-out, curta-metragem)

2008-O Menino que Plantava Invernos (cut-out, curta-metragem).

### **Filmografia Geral:**

1979- Alien- O oitavo passageiro, EUA, Direção: Ridley Scott, Produção: Fox.

1982- Enigma de outro mundo, EUA, Direção John Carpenter, Produção: Universal.

1982- E.T. o Extra-Terrestre, EUA, Direção: Steven Spielberg, Produção: Universal.

2001- Monstros S.A. EUA, Direção: Pete Docter, Produção: Pixar.

2009- Monstros VS Aliens, EUA, Direção: Rob Letterman, Produção: DreamWorks.

### **Sites:**

Vitor Hugo Borges:

Brasil precisa de um circuito mais amplo de curtas, entrevista concedida para o curta Criativo em 2010. Disponível em < <http://www.curtacriativo.com.br/sem-categoria/victor-hugo-borges-brasil-precisa-de-um-circuito-mais-amplo-de-curtas/>>.

Acesso em: 19 de abril 2011.

O que o Brasil tem de próprio, entrevista concedida a Milena Oliveira Cruz, outubro 2008. Disponível em <<http://www.desenholive.com.br/livrearbitrio/vhugo.asp>>.

Acesso em: 21 de abril 2011.

## **ConversAÇÕES: crianças e materiais expressivos – “Borrado é feio.”**

*Cayenne Ruschel da Silveira*

*Graduanda em Pedagogia na UFRGS e bolsista*

*de iniciação científica CNPq*

*Cayenne.rs@hotmail.com*

Vinculado a pesquisa “Cultura Visual e os Modos de Ser Criança”, sob orientação da Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha, o subprojeto de pesquisa “ConversAÇÕES: Arte Contemporânea e Crianças” busca entender como crianças pequenas se relacionam com a arte contemporânea. O segmento aqui apresentado, *ConversAÇÕES: crianças e materiais expressivos – “Borrado é feio.”*, atém-se nos modos como crianças exploram materiais expressivos e suportes, também visa perceber como as crianças, ao interagirem com os materiais, expressam as concepções de ensino de arte, de educação e de aluno principalmente dos educadores infantis. A pesquisa baseia-se no conceito de experiência dentro de uma abordagem pós-estruturalista, tendo contornos da etnografia e pesquisa-intervenção. Está sendo realizada em duas escolas públicas de Porto Alegre com crianças entre cinco e seis anos. A metodologia utilizada foi a observação participante e proposição de atividades, assim como conversas que possibilitem as crianças pensar sobre suas experiências. Em muitos momentos, as crianças em suas ações com os materiais replicam as formas de desenhar já conhecidas por elas, muitas vezes advindos dos adultos. Observou-se, também, que os materiais diferenciados as instigaram a criar novas produções, com desenhos que romperam com formas já conhecidas no ambiente escolar. As crianças produzem desenhos diferenciados e exploram materiais de formas diferentes quando lhes é permitido. Porém, se não houver situações que favoreçam e permitam experienciar essas vivências, rejeitam novas formas de sentar-se para desenhar, de usar os papéis e materiais e de conversar sobre eles, seguem apenas reproduzindo desenhos que muito pouco nos dizem de suas singularidades.

**Palavras-chave: Artes Visuais. Educação. Arte Contemporânea. Materiais Expressivos. Educação Infantil.**

***Uma sociedade que evita saber acerca de suas crianças tomou uma péssima decisão sobre suas prioridades.***  
**(GRAUE e WALSH, 2003, P. 15)**

O subprojeto de pesquisa “ConversAÇÕES: Arte Contemporânea e Crianças” está vinculado à investigação “Cultura Visual e os Modos de Ser Criança”. Sob a orientação da Professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha, esse subprojeto busca entender como as crianças pequenas se relacionam com a arte contemporânea tanto nos modos de interação com as produções artísticas, quanto nas maneiras que manuseiam os materiais, suportes e criação.

É aqui apresentado o segmento *ConversAÇÕES: crianças e materiais expressivos – “Borrado é feio.”*, que busca compreender a maneira como as crianças elaboram suas linguagens expressivas nas interações com os materiais. Dentro dessas interações, procuramos também entender como as concepções de ensino de arte dos adultos e educadores infantis aparecem nas produções e conversas das crianças. Iniciamos a pesquisa em fevereiro de 2012 e até a presente data estamos em campo, em encontros quinzenais com crianças entre cinco e seis anos de idade de duas escolas públicas de Porto Alegre, uma municipal e outra estadual.

Optamos pela abordagem de pesquisa etnográfica utilizando como suporte o livro *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética* de Graue e Walsh (2003). Dessa forma o que se procura entender é o que passa entre as crianças e os seus significados, considerando que toda descoberta é cotextualizada, ou seja, está situada histórica, social e culturalmente, assim como os participantes e investigadores. Os encontros foram planejados com base na pesquisa intervenção de Castro e Basset (2008), em que pesquisador e participantes são modificados pela pesquisa e influenciam nela.

O conceito de experiência de Larrosa (2002) também nos auxiliou no desenvolvimento da pesquisa e na análise dos dados. Como há raros estudos e referências bibliográficas sobre as possibilidades de exploração dos materiais expressivos e como as crianças os usam, buscamos no campo da arte, os depoimentos de artistas sobre como eles os utilizam em suas produções.

Vários instrumentos metodológicos foram utilizados, como a observação participante, propostas expressivas, conversas com as crianças e registros audiovisuais. Com o passar dos encontros, foi construída lentamente uma cumplicidade com as crianças, fica cada vez mais nítido o que acontece com cada uma delas, entre elas, assim como o que acontece entre elas e as investigadoras. A partir dessas observações e reflexões, planejávamos as propostas seguintes. Essas são levadas as crianças que optam se querem, ou não, participar.

Diferentes materiais, como biscoito, giz pastel seco e oleoso, fitas, carvão vegetal, papéis em vários tamanhos, gramaturas e cores, foram utilizados em propostas durante as visitas. Cada material gera possibilidades gráficas, pictóricas e volumétricas distintas, que por sua vez oportunizam outras maneiras de desenhar, pintar e modelar. Alguns deles espalham-se pelos papéis mais facilmente dando cor a ele, outros pintam áreas menores e mais precisamente, muitos geram outras cores se sobrepostos, todas essas diferenças podem ser utilizadas em produções que fujam das já conhecidas no ambiente escolar.

### **Sobre a expressão infantil e as impossibilidades da escola**

Acreditamos que as linguagens da arte oferecem às crianças possibilidades de dialogar com o mundo. Quando desenham, pintam ou modelam, estão buscando novas formas de se comunicar através do manuseio dos materiais e de suas criações. No ambiente escolar, e até fora dele, percebemos a utilização do lápis de cor, da canetinha e do giz de cera para colorir e reproduzir padrões de desenhos, estereótipos. Cunha destaca que:

“Ao interromper, na sua infância, o desenvolvimento da linguagem gráfico-plástica, foram fixadas formas padronizadas, como a casinha, a árvore com marcas, as nuvens azuis, o sol, as flores, a figura humana de palito, organizando-se um repertório reduzido de formas que chamamos *estereótipos*. Por sua vez, estas fo(ô)rmas são repassadas às crianças de várias maneiras como nas decorações das salas de aula, ou quando o educador faz correções nas produções infantis do tipo: *Fulano, não vêes que a árvore é verde? Onde está o corpo dessa pessoa? Estou vendo que os braços e as pernas saem da cabeça...* Assim, as crianças, desde muito cedo, incorporam os estereótipos e deixam de construir sua própria linguagem, passando a reproduzir e consumir imagens estereotipadas e impostas pelos adultos (1999, p.10,11).”

Poucas crianças têm a oportunidade e a liberdade de tornar suas produções cheias de significações e experiências, visto que os materiais oferecidos são os mesmos e as possibilidades de experimentação são tolhidas. Os adultos e as imagens que cercam as crianças carregam consigo estereótipos, os quais elas costumam reproduzir.

Na tentativa de que as crianças fugissem desses estereótipos, criassem novos desenhos, modelagens, colagens e pinturas, foram oferecidos materiais diferenciados. A experimentação dos mesmos tinha como objetivo oportunizar outras descobertas sobre o riscar, pintar, modelar. Assim, buscamos instigá-las a elaborar outras maneiras de dizer sobre si e sobre o mundo.



Somos cercados por imagens a todo tempo, na internet, na televisão, nos jogos, nas decorações de sala de aula, nos rótulos. São informações que passam por nós diariamente, tudo se torna informação, tudo se torna consumo, pouca coisa é significada. O conceito de experiência de Larrosa nos auxiliou a pensar propostas que fugissem da oferta de informações e gerassem possibilidades de experimentações.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2002, p.21). A informação não se transforma em saber, ao contrário do que muitos acreditam. Para o autor, só a experiência pode oferecer aprendizagens necessárias à vida. Assim, pretendemos que as crianças conheçam os materiais através da experiência, que elas descubram os materiais e suas possibilidades através do toque, do olhar, do cheiro.

As intervenções foram elaboradas para que as crianças fossem deixadas livres, decidindo sobre seu tempo, a maneira da utilização dele e dos materiais oferecidos. As descobertas sobre eles são únicas e imprevisíveis, “[...] a experiência não é um caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.” (LARROSA, 2002, p.19).

Muitos materiais gráfico-plásticos são desconhecidos das crianças, a cada encontro são apresentados novos materiais ou formas de utilizá-los. As propostas são pensadas para auxiliar na exploração do material, espaços e suportes.

As idas a escola funcionam conforme uma rotina que foi pensada e modificada durante a pesquisa. Uma roda é feita sempre ao início, em que investigadoras e crianças conversam sobre os encontros anteriores e a proposta do dia é apresentada. Após, as crianças elaboram suas produções enquanto investigadoras observam e conversam com elas sobre as experiências, auxiliando somente quando solicitadas. Nesse momento, há o registro das falas das crianças e do manuseio de materiais e suportes. O registro visual das produções prontas é feito ao final de cada encontro.

As intervenções junto às crianças, assim como a pesquisa, ainda não foram concluídas, porém já é possível observar alguns pontos na interação delas com os materiais. Principalmente no que diz respeito às suas relações com as concepções de arte, beleza, assim como as concepções de ensino das educadoras que são perceptíveis nas produções e falas das crianças.

Nos primeiros encontros, elas continuaram a reproduzir formas de desenhar já conhecidas, como a casa, o boneco de palito, o sol no canto superior da folha, mesmo com a oferta dos diferentes materiais. Procuravam manter-se na área de conforto de seus desenhos, pouco arriscavam na busca por outras formas de utilizar os materiais e de compor suas produções. Havia um receio de experimentar novas formas, novos jeitos de desenhar, modelar e pintar.

Em suas falas, é visível a influência do olhar do adulto em suas produções gráfico-plásticas, mesmo quando ele não está presente no ambiente durante a criação. Com o passar do tempo, não só o adulto vigia o comportamento infantil, mas as próprias crianças começam a exercer um controle sobre seus atos. Vigiam umas as outras e também a si mesmas, controlam formas de sentar, de se mover no espaço e também de desenhar.

Desenhos borrados e folhas rasgadas foram rejeitados, tornando-se um empecilho na experimentação dos diferentes materiais. Uma das crianças rasgou sua produção e quando questionada sobre os motivos de tal ato afirmou “rasguei porque borrei” e prosseguiu com “Borrado é feio, a prof que disse.”. Em uma roda ao fim da intervenção, as crianças apresentaram seus trabalhos à turma, que vaiava quando apareciam desenhos com borrões e continuavam a repetir “Borrado é feio”.

O material que aquela criança havia usado para desenhar era giz pastel seco, sua maneira de se espalhar pelo papel se aproxima muito de um borrão. Porém, ela não estava se permitindo essa experimentação, pois ouviu da educadora que borrar é feio. Esse é apenas um exemplo dos diversos momentos em que ouvimos essa frase nessa turma, demonstrando como a fala do adulto é reproduzida e internalizada pela criança. Para Moreira(2005, p.87), “as crianças são extremamente vulneráveis aos comentários dos adultos, especialmente quando sabemos que o desenho expressa a criança inteira”.

A autora ainda comenta no mesmo livro que o processo de escolarização fica entre o desenho certeza e a certeza de não saber desenhar. Muitas vezes as crianças alegavam não saber desenhar algo e nos solicitavam que fizéssemos para elas, parecem já estar criando barreiras para novas possibilidades, começando a ter a certeza de não saber desenhar.

Essas barreiras se romperam lentamente, com a intervenção das investigadoras que apresentaram a turma obras de artistas que apresentavam “borrões”, e com a exploração cada vez maior de materiais expressivos como o carvão vegetal e o giz pastel seco, que se espalham, ou borram, pela folha com muita facilidade. Depois de algum tempo, os materiais e seus borrados já eram utilizados para representar dias nublados, céus azuis e para colorir grandes áreas.

Desenhos de variadas formas, tamanhos e cores foram criados, diferentes dos já conhecidos por elas. As folhas de diversos tamanhos foram materiais e suportes para a criação de sanduíches, bonecos, monstros, bruxas, controle remotos.

Porém, mesmo para o rompimento das barreiras, foi preciso que o olhar do adulto permitisse novas experimentações. Antes de utilizar de outras formas os materiais gráfico-plásticos e antes de criar diferentes produções, as crianças se certificaram que o adulto também lhes permitiria, buscavam essa permissão nas investigadoras que eram os adultos presentes nas intervenções. Perguntas como “A gente pode fazer o que quiser?” foram muito recorrentes. Depois de se sentirem liberadas e de se liberarem para fazer o que quiser com materiais e suportes, a imaginação entrava em cena e as descobertas também.

Transparências deram espaço pra desenhos sobrepostos que “se colocar na frente da roupa fica com a cor da roupa!”. Bonecos enormes são criados com os papéis grandes de diversos tamanhos. E os papéis pequenos dão espaço para controles remotos “que controlam tudo”.

As produções e as falas das crianças deixam de ser meras cópias e começam a nos dizer mais sobre suas singularidades. E é nesse momento que a arte começa a cumprir seu papel. Como nos diz Moreira (2005, p.87), “a arte se define justamente pela diversidade, por propor algo que é pessoal e único”.

Os materiais diferentes e as intervenções auxiliaram as crianças na criação de novas produções. Essas situações de liberdade com o material e o tempo permitem que as crianças experienciem essas vivências, que deixam de ser apenas informações, e se tornam saberes. Larrosa explica a importância da experiência quando afirma que “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (2002, p.27).

Em muitos momentos, as crianças em suas ações com os materiais replicam os jeitos de desenhar já conhecidos por elas. O controle sobre a elaboração das formas gráficas e das maneiras de agir advindos do olhar vigilante do adulto, com o tempo, deixa de ser exercido apenas pelos educadores e responsáveis e se torna autocontrole em que as crianças vigiam a si mesmas nessas maneiras de agir. Elas seguem reproduzindo desenhos que muito pouco nos dizem de suas singularidades.

A partir dos encontros e intervenções, as crianças exploraram os materiais de diversas maneiras e construíram novas produções. As formas gráficas, pictóricas ou volumétricas geradas através manuseio do material oportunizaram as crianças descobertas únicas. Essas situações favoreceram e permitiram às crianças adquirirem saberes da experiência.

Para Cunha, “a função da Arte na educação é de provocar questionamentos e desencadear uma outra educação do olhar, uma educação que rompa com o estabelecido, com as normas e convenções sobre o próprio mundo”(2007). Os materiais diferentes e seus suportes permitiram às crianças romper com o estabelecido e deixar suas marcas em cada produção, criando novas formas de dizer sobre si e sobre o mundo.

## REFERÊNCIAS

- CASTRO, Lucia R. de e BESSET, Vera L. *Pesquisa-Intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU, 2008.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Como vai a arte na Educação infantil**. Acessado em 16 de setembro de 2012:  
[http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110](http://www.culturainfancia.com.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&catid=52:arte-educacao&id=503:como-vai-a-arte-na-educacao-infantil&Itemid=110)
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Cor, some movimento – A expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LARROSA, Jorge B. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Acessado em janeiro de 2012 em:  
[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)
- MOREIRA, Ana Angélica Albano. *Espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Ed. Loyola, 2005.

## POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM NOS MUSEUS DE ARTE

Clarice Rego Magalhães

### Resumo

Esta comunicação apresenta resultado de estudo na área de aprendizagem em museus de arte. É parte de uma pesquisa em andamento sobre o tema, que visa colaborar para as discussões a respeito das possibilidades de aprendizagem nos museus de arte e para a qualificação deste setor, tão importante para a comunidade. É baseada em colóquio ocorrido no Museu do Louvre, que promoveu reflexões sobre a missão educativa e cultural dos museus. Os principais questionamentos são: Como se aprende em um museu de arte? Quais processos, explícitos ou latentes, são mobilizados, e com que efeitos sobre o visitante? Que dispositivos são os mais favoráveis ao encontro entre o visitante e a obra? Os museus de arte estão suficientemente adaptados às mudanças no mundo social? Conclui-se que o cruzamento dos saberes da neurociência (processos cognitivos no trabalho em relação aos objetos estéticos), do ensino das ciências (condições de ensino aprendizagem e favoreçam a construção de sentido), e da filosofia ou sociologia (hierarquias de gosto e os valores implementados na aprendizagem), contribuem para o entendimento das experiências concretas que acontecem no espaço do museu. Diferentes olhares sobre o tema, como os de neurobiólogos (como George Chapouthier), cientistas da educação (como Alain Kerlan ou Jean-Christophe Vilatte), professores (como Philippe Sabourdin) e profissionais de museus, se mostram importantes para a compreensão da importância da visita a museus e das maneiras de torná-las mais eficazes.

### Introdução

Esta comunicação apresenta resultado de estudo na área de aprendizagem em museus de arte. É parte de uma pesquisa em andamento sobre o tema, que visa colaborar para as discussões a respeito das possibilidades de aprendizagem nos museus de arte e para a qualificação deste setor, tão importante para a comunidade. É baseada em colóquio ocorrido no Museu do Louvre, que promoveu reflexões sobre a missão educativa e cultural dos museus. Os principais questionamentos são: Como se aprende em um museu de arte? Quais processos, explícitos ou latentes, são mobilizados, e com que efeitos sobre o visitante? Que dispositivos são os mais favoráveis ao encontro entre o visitante e a obra? Os museus de arte estão suficientemente adaptados às mudanças no mundo social?

### O Museu e a experiência estética. Princípios e condições de uma pedagogia

Por uma outra pedagogia museal, Alain Kerlan parte das possibilidades de respostas à seguinte pergunta: O que é, e o que promove a educação no museu? Seria a compreensão

e o entendimento das obras? Seria o acesso a um patrimônio considerado como um bem comum? Ou o saber ver as obras? O Saber ler as obras? A vivência (experiência) emocional? O prazer, mesmo seguido do esquecimento? A expressão de si e a criatividade?

Com as possíveis respostas, podemos refletir sobre o tema, que é complexo e pouco estudado.

### **Breve panorama de modelos pedagógicos**

Alain Kerlan faz um inventário das tipologias de concepções e práticas de educação artística nos museus, assim como nas escolas. Existem muitas práticas pedagógicas possíveis. Em uma primeira análise, podemos identificar três modelos ou concepções

A primeira concepção anexa a educação estética à educação intelectual e se liga à idéia de instrução: ninguém pode se orientar dentro da cultura e da sociedade sem dispor de um conjunto de referências de ordem artística. Esta concepção humanista e intelectualista participa do que Jacques Rancière chama de “regime representativo das artes”. É um modelo centrado na história da arte e da cultura, e também sobre a leitura da obra. Ele promove a semiologia crítica e a educação do olhar; e o prazer é aquele do olho, o órgão mais intelectual de todos, como bem mostrava Hegel.

A segunda concepção vê o encontro do aluno com a obra como uma soma do humano e do universal. Aqui estão ligadas a concepção humanista e pedagogia intuitiva. Cada criança teria o direito a esse acesso como uma exigência democrática. Estamos ainda dentro do regime representativo das artes, mas o regime ético está igualmente muito presente.

A terceira concepção privilegia a criação, a expressão, o pessoal. Ela acredita na virtude educativa da sensibilidade, da imaginação e da emoção compartilhada, contra a exclusividade da razão. Tanto no plano individual como no plano coletivo. Se trata de uma concepção humanista e romântica. É também um modelo centrado no encontro, entre a criança e o artista, a criança e a obra, mas como encontro singular. O tema da criança artista, da cumplicidade entre a criança e o artista é um de seus horizontes. Estamos agora, claramente, dentro do regime estético da arte.

A minha tese a respeito da natureza da pedagogia museal e seu lugar dentro desta classificação é simples: eu constato que ela se encontra e se constrói na tensão entre estes diferentes modelos, e que esta tensão constitui os debates a respeito do tema.

## Por uma pedagogia da experiência estética

Como, portanto, a pedagogia museal pode conservar e melhor promover sua especificidade e sua originalidade? Sendo uma pedagogia do evento, do encontro. O que falta a maioria das pessoas (indiferentes, ou, pior, aborrecidas por ter que cumprir o “dever cultural”) é um verdadeiro encontro com a arte e a obra de arte. Um encontro que diz respeito a conduta estética como uma experiência comum. Um encontro que marque, que alimente uma emoção pessoal, mesmo que ela seja muito simples. Repito: esta experiência é preciosa, é decisiva.

Mas o encontro (evento) não é suficiente para assegurar a entrada na cultura. Não é suficiente ter vivido intensamente o encontro. Ainda é preciso que o espectador queira voltar ao museu – ou a um museu, que abra livros, que prolongarão o encontro e o farão durar, permanecer. Assim é que se vai da impressão à leitura e à expressão.

A pedagogia museal deve se dar entre o evento e a fidelidade ao evento. Em nossa vida há muitos eventos, mais ou menos marcantes. Uma pedagogia museal deve então ser uma pedagogia ciente de que está tratando de uma experiência e uma conduta estéticas. Mas o que é uma experiência estética? As experiências estéticas são muitíssimo variadas (exs). Há, entretanto, algo em comum nesta grande diversidade: uma forma específica de atenção, “*une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations*” (SCHAEFFER, p. 14), “*l’attention esthétique est une composante de base du profil mental humain*” (SCHAEFFER, p. 15).

Para demonstrar, Jean-Marie Schaeffer convida a comparar algumas experiências estéticas tomadas de culturas diferentes. Os exemplos nos mostram o quanto a infância é um tempo de experiências estéticas marcantes, por mais simples que elas sejam, que vão influenciar nossa vida estética de adultos, embora sem o nosso conhecimento « *notre vie esthétique d’adulte, fût-ce à notre insu* », como escreveu Jean-Marie Schaeffer. Note-se também que a sensação estética refere-se a experiências comuns, tanto ou mais que a experiências propriamente artísticas.

Conclusões: 1) A importância da experiência estética na infância 2) É sobre a natureza da experiência estética que devemos nos apoiar para educar no domínio das artes.

## A criança e as aprendizagens nos museus de arte

A diversidade dos dispositivos educativos que encontramos hoje em dia nos museus de arte revela a preocupação que esta instituição tem em se adaptar à especificidade e à heterogeneidade do público infantil. Estes dispositivos de mediação, mais ou menos abertamente, surgem a partir de um modelo de aprendizagem onde se misturam, de maneira mais ou menos pronunciada, a vontade de se diferenciar das aprendizagens escolares, dos conhecimentos gerais sobre a aprendizagem, dos conhecimentos mais específicos das aprendizagens nos museus e sobre a relação da criança com a arte, assim como os saberes da experiência.

A aprendizagem considerada como um processo de apropriação pessoal, sendo o educador aquele que acompanha, o mediador, e não um fornecedor de conteúdos. Esta concepção que faz do aprendiz o autor de sua aprendizagem decorre de uma concepção que é hoje dominante, qualquer que seja o campo educativo, por razões científicas e culturais. Não se trata de pôr isto em questão, ao contrário, mas de identificar aí uma contradição. Se não se aprende senão por si mesmo, não se pode aprender senão pelos outros. É preciso assumir este paradoxo, que põe o educador em uma situação difícil, e que pode ser a origem de decepções, resultando em que a aprendizagem não seja o resultado obtido, mesmo sendo ela o objetivo visado.

Se examinarmos as atividades que os museus de arte propõem às crianças, temos que admitir que poucas destas atividades partem realmente das necessidades da criança, de suas demandas, de suas representações, de suas maneiras de aprender diante da (em um contato real com) arte e dos museus. Uma das razões disso é a falta de conhecimentos científicos a respeito da criança e da arte, assim como da criança e os museus de arte.

Se cada Museu se orgulha da originalidade das atividades que propõe, a variedade destas atividades está dentro de duas grandes tendências educativas:

- pelo jogo ou o lúdico
- pela prática ou realização de uma produção referente à visita

Essas duas maneiras, interessantes e eficazes para a aprendizagem, colocam problemas teóricos que não podem ser ignorados sob pena de produzir sobre a aprendizagem efeitos até mesmo contrários aos pretendidos.

### **Jogo e aprendizagem em museus de arte**



Aprender brincando, a associação destas duas noções parece fazer sentido para numerosos profissionais de museus. Ela parece uma obviedade, mas levanta a difícil questão de saber até onde é possível conciliar o jogo e a aprendizagem. Não se trata de dizer que há antinomia entre os dois, mas de se perguntar até onde se pode recorrer ao jogo no museu de arte para que haja aprendizagem.

Segundo Brougère (1995), o jogo é antes de tudo uma atividade gratuita, que surge livremente, aparentemente sem razão, e que não tem como finalidade nada mais do que ele mesmo. Ora, o jogo no museu é um jogo dirigido, com um controle exercido sobre os meios e sobre o tempo. Ele é marcado por um projeto educativo, e há frequentemente pouca relação deste jogo com as experiências lúdicas que a criança tem em outras situações. A criança pode, também, jogar o jogo por ele mesmo e, ao contrário do planejado, não aprender o que se pretendia que aprendesse. É difícil tirar conclusões a este respeito, pois não há avaliações a respeito dos efeitos do jogo quanto à aprendizagem.

Há, nos museus, também, diversas atividades de observação elaboradas para crianças. Nestas atividades, se pede para a criança descobrir um objeto, um detalhe, diferenças, erros, bizarrices, comparar, recolher pistas como um detetive ou um explorador. Estas atividades têm como objetivo principal desenvolver a atenção, a percepção, a memória visual da criança. Ora, a criança, mesmo muito jovem, tem excelentes capacidades perceptivo-cognitivas na relação com obras de arte. Então nós podemos nos perguntar se estas atividades, ou o que dentro destas atividades, pode trazer aprendizagens interessantes para a criança quanto a fruição da obra de arte.

A presença do jogo não é, de modo algum, suficiente para garantir um projeto de aprendizagem. Por exemplo, a avaliação de um livro-jogo posto a disposição das crianças durante uma exposição contendo tarefas derivadas da observação desta exposição permitiu constatar que este livrinho provocava um percurso pelo próprio livrinho, sem melhorar a contribuição da exposição (Gottesdiener et Vilatte, 2001). As crianças tendiam mais a responder e resolver as questões dos jogos por elas mesmas do que a olhar os quadros tratados por estes jogos. O livrinho também não foi na verdade lido, sendo lidas somente as informações necessárias para jogar. Com ou sem o livrinho, a relação com as obras não parece ter nenhuma diferença. É necessário um investimento didático e pedagógico importante para elaborar este tipo de material. Muito poucas avaliações são realizadas

sobre este tipo de mediação e a quase totalidade dos artigos científicos que tratam do assunto são meramente descritivos.

Jean-Christophe Villate afirma que a idéia de que todas as atividades podem ser realizadas por meio do jogo evita o questionamento do real lugar do jogo nos museus e na aprendizagem. Os museus de arte devem construir suas próprias reflexões sobre o jogo e se perguntar a respeito do valor de certos jogos propostos. Se questionar sobre o lugar e as modalidades de jogo é se interrogar – refletir - não somente sobre os métodos, mas também sobre o sentido que o museu dá à aprendizagem, o modo como a vê.

### **A criança e a estética**

A psicologia parece ter abandonado o estudo do gosto e do julgamento estético da criança. Se consultarmos a base de dados internacional de referência dos psicólogos PsyInfo, encontraremos, nos últimos dez anos, 94 referências tratando da criança e a estética, o que é muito pouco. Entre essas referências, somente dez contemplam a relação entre percepção estética e artes visuais. E elas se inscrevem em problemáticas muito pontuais, e muito distantes das preocupações dos profissionais dos museus. Os autores mais citados nestes artigos são Gardner, Parsons, Vygotsky, Dewey, Steiner e Freud. Nossos conhecimentos psicológicos sobre a estética infantil não parecem ter evoluído nada desde os anos 1960-1970. Podemos pensar que isto não é um problema, e que elas ainda são válidas, mas muitos conceitos como por exemplo o de “stade de développement”, que serviu para descrever a evolução das preferências e dos julgamentos estéticos da criança são hoje questionados.

Alguns destes trabalhos, porém, guardam ainda sua pertinência, como os que mostraram, muito claramente, que a criança pode perceber grande parte das qualidades formais das obras, e isto de maneira relativamente precoce. A percepção e a memória visual das crianças são desde muito cedo muito eficientes, como já sublinhamos. A criança é capaz de se lembrar o que percebeu nas salas de um museu, mesmo se o que ela fez foi atravessá-la dando a impressão de nem ter olhado as obras expostas.

Todas estas pesquisas abordam a experiência estética essencialmente sob sua dimensão cognitiva, aquela que apresenta menos problema do ponto de vista das aprendizagens. Resta a ser explorado um lado inteiro da experiência estética infantil,

aquele da natureza e do lugar das emoções, da motivação, e de maneira mais geral da “conation<sup>1</sup>” (consciência motora).

Se olharmos do lado das ciências da educação, constataremos, a partir da base de dados internacional ERIC<sup>2</sup>, que nos últimos dez anos a estética infantil foi pouco abordada (137 artigos). A maioria destes artigos tratam da questão da estética em relação à leitura, à escrita, à literatura, à poesia. Encontramos também alguns artigos que descrevem programas, dispositivos, projetos artísticos, e outros que desenvolvem uma reflexão global sobre o papel da estética na educação da criança. A questão do ensino da estética não é abordada. O número de referências que tratam especificamente da estética visual infantil é fraco (8 artigos).

Como para a psicologia, estas pesquisas em ciências da educação têm um interesse limitado para ajudar os profissionais dos museus a elaborar dispositivos de mediação. Eles podem, em compensação, levar a uma reflexão geral e especulativa sobre a educação e a arte. Será que podemos atribuir o pouco interesse dos pesquisadores em ciências da educação para a estética visual à influência da escola, pouco preocupada com as questões da arte?

### **A criança e as aprendizagens nos museus de arte**

O museu é um tema que é relativamente bem tratado pela pesquisa. Nos últimos dez anos, o número de publicações tratando deste tema é de 107 referências na base de dados PsycInfo e de 805 na base de dados ERIC, com quase o mesmo número de referências bibliográficas para os museus de arte e para os museus de ciências.

Entre os diferentes temas tratados nestas publicações, o da aprendizagem ocupa um lugar importante. A associação dos termos aprendizagem e museu tem 46 referências na base PsycInfo e 326 na base ERIC. A questão da aprendizagem é tratada principalmente do ponto de vista de suas condições e de suas modalidades.

As referências sobre a criança e o museu são relativamente numerosas (111 em ERIC, 6 em PsycInfo). Ao contrário, as que se centram na questão das crianças e os museus de arte revelam uma queda vertiginosa: nenhuma referência em PsycInfo e

---

<sup>1</sup> Conation ou « conscience motrice ». Il s’agit de l’ensemble des processus psychiques aboutissant à l’action : attention, volonté, etc. (*Note de l’éditeur*).

<sup>2</sup> World’s largest digital library of education literature

somente 4 em ERIC. (Há um número que não é inexpressivo de publicações sobre o público e os museus).

Há muitas lacunas em nosso conhecimento sobre a criança e o museu. E a relação entre a criança e o museu é abordada essencialmente sob o ângulo da relação escola-museu. Trata-se de mostrar que o museu é um lugar de aprendizagem complementar a escola e que ele permite à criança desenvolver aprendizagens diferentes das aprendizagens escolares. Colocar em relação as duas instituições permite refletir sobre as aprendizagens formal e informal e sobre o interesse das segundas muito presentes nos museus. Quando se trata da relação escola-museu em relação aos saberes científicos, o público estudado é sobretudo o do ensino médio, enquanto que quando se trata das disciplinas artísticas o público é sobretudo as crianças menores. Parece que, qualquer que seja o país, são os jovens escolares que freqüentam os museus de arte.

Quase não se encontra estudos referentes a adolescentes e os museus de arte, embora nós saibamos das dificuldades que há em interessá-los. Os poucos textos que tratam desta questão insistem na necessidade de adaptar as atividades museais às necessidades e às expectativas dos adolescentes sem, porém, trazer verdadeiramente soluções concretas nem precisar qual é a sua relação com as artes visuais e os museus de arte.

Os numerosos artigos sobre a criança e o museu são em realidade relatórios de programas ou de projetos educativos ou então apresentações, para profissionais de museus, professores ou pais, de dispositivos, de ferramentas, de “kits” que visam o público infantil. Se trata, nestes artigos, de apresentar, de sugerir, de levantar questões, mas praticamente jamais de avaliar os resultados das diversas mediações propostas.

## **Conclusão**

Podemos concluir que os conhecimentos disponíveis sobre a relação entre crianças e museus de arte e às obras de arte que lá estão não são suficientes para que estejamos certos – tenhamos a certeza – de que as atividades que lhes são propostas sejam de fato facilitadoras de sua aprendizagem, que lhes ajudem a se transformar, para que possamos avaliar estas atividades. Nós não conhecemos quase nada as necessidades e expectativas reais das crianças em matéria de arte. Uma enquete realizada com crianças de oito e nove anos nos permitiu observar que muitos deles não gostam de desenhar, e menos ainda de pintar, que eles faziam isto com um certo prazer na escola, mas raramente em suas casas, a

não ser quando estavam muito entediados. A relação com a arte não parece fazer sentido para certas crianças e podemos nos perguntar, de maneira mais geral, até onde a arte faz sentido para as crianças.

A questão das aprendizagens da criança em arte é uma questão difícil. Seria interessante, em um primeiro momento, avaliar as atividades propostas às crianças, o que nos permitiria compreender melhor como elas aprendem e o que elas aprendem quando estão em um museu de arte, e isto nos permitiria talvez desenvolver um certo número de regras de conduta que guiariam a elaboração de atividades e permitiriam, ao cuidar de sua eficácia, que houvesse uma evolução. Isto também permitiria simplesmente identificar e reconhecer o valor e a eficácia de algumas delas.

Conclui-se que o cruzamento dos saberes da neurociência (processos cognitivos no trabalho em relação aos objetos estéticos), do ensino das ciências (condições de ensino aprendizagem e favoreçam a construção de sentido), e da filosofia ou sociologia (hierarquias de gosto e os valores implementados na aprendizagem), contribuem para o entendimento das experiências concretas que acontecem no espaço do museu. Diferentes olhares sobre o tema, como os de neurobiólogos (como George Chapouthier), cientistas da educação (como Alain Kerlan ou Jean-Christophe Vilatte), professores (como Philippe Sabourdin) e profissionais de museus, se mostram importantes para a compreensão da importância da visita a museus e das maneiras de torná-las mais eficazes.

### **Referências Bibliográficas**

BROUGÈRE, G. **Jeu et éducation**. Paris: L'Harmattan, 1995.

DEWEY, J. **Art as Experience** (1934). New York: Perigee Books, 1980.

GADAMER, H. G. **Actualité du beau**. Paris: Alinea, 1992.

GARDNER, H., WOLF, D. « First drawings : Note on the relationships between perception and production in the visual arts », in C.F. Nodine, D.F. Fischer, **Perception and Pictorial Representation**. New York: Praeger, 1979.

GOTTESDIENER, H., VILATTE, J.-C. « Impact of a game booklet on family visit to an art exhibition ». **Empirical Studies of the Arts**, 2001, 19, 2, p. 167-176.

SCHULHOF, C. « Étude de la couleur chez les enfants de 5 à 13 ans », **Psychologie française**, 1979, 24, 2, p. 111-128.

KERLAN, A. **L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'analyse d'un paradigme**. Québec: Presses de l'université Laval, 2004.

KERLAN, A. « L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve », dans **Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle**, dossier « L'enseignement des arts plastiques », n° 37, volume 3, université de Caen, 2004.

SCHAEFFER, Jean-Marie. **Adieu à l'esthétique**, Paris: PUF, 2000.

VILATTE, J.-C. « **Drawing and aesthetic judgment in children** », *12th International Congress of Empirical Aesthetics*, 1992, Berlin, 26-27 juillet.

VINCENT, Guy. **L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles**, Lyon: Presses de l'université de Lyon, 1994.

VOILLAUME, H. « Les activités picturales des enfants et les réactions comparées des enfants et des adultes devant les oeuvres d'enfants », **Psychologie française**, 1965, 10, p. 178-187.

## OFICINA DOS FLUIDOS: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA FURG

Cláudio Tarouco Azevedo<sup>1</sup>

**Resumo:** A *oficina dos fluidos* será apresentada aqui como um recurso pedagógico e metodológico a ser promovido em diferentes âmbitos educativos, a favor da multiplicidade dos saberes e das experiências capazes de possibilitar a produção do novo. Essa dinâmica emerge, há mais de 15 anos, como uma proposta pedagógica interdisciplinar com vias a explorar pelo menos duas perspectivas, a saber: a da Ciência e a das Artes. A oficina fez parte de diversos programas de Artes e Pedagogia para promover a interdisciplinaridade entre Artes (lado direito da mesa) e Ciências (lado esquerdo da mesa), como uma metáfora acerca dos dois hemisférios do cérebro. Buscou-se também compreender como se constrói o conhecimento nessas duas grandes áreas. A origem da *Oficina dos fluidos* se deu a partir dos resultados de ensino, pesquisa e extensão do Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais (FURG, 1987-2002), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Cleusa Peralta Castell em parceria com o Instituto de Pedagogia das Ciências – IPN da Universidade de Kiel, Alemanha. No mês de maio de 2012 foram desenvolvidas duas oficinas com grupos de estudantes do Curso de Pedagogia, diurno e noturno, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte do cronograma da disciplina *Arte e linguagens na Educação*. Entre as turmas foram produzidas 32 análises sobre as perspectivas das Artes e de Ciências, através das quais iremos procurar observar a capacidade de *promover o pensamento divergente e convergente* em uma atividade interdisciplinar.

### A oficina e os recursos

É fundamental um bom espaço iluminado para a realização da oficina. Indicamos um máximo de 16 pessoas por sessão, de modo que se possa explorar as reflexões e experiências vividas por cada participante. Precisaremos de uma mesa de aproximadamente dois metros (Fig. 1) e em torno de sete frascos de vidro transparente e liso.



Figura 1 – *Oficina dos fluidos*, 2012.  
Fotografia: Roberta Cadaval

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor substituto do curso de Artes Visuais – FURG. Arte/educador formado no mesmo curso. [claudiohifi@yahoo.com.br](mailto:claudiohifi@yahoo.com.br)

Indicamos o uso de três tipos de corantes reagentes para realização do experimento, o nanquim preto, a violeta genciana e o azul de metileno.

### **Metodologia...**

Pelo menos uma questão se apresenta como potencial alavanca da oficina: *como realizar uma atividade interdisciplinar capaz de promover o pensamento divergente e convergente?*

O pensamento convergente é aquele articulado com a capacidade de encontrar uma resposta para um problema – o que está conectado com a perspectiva científica, já o pensamento divergente é aquele produzido no campo da criatividade (GUILFORD, 1977) e, por assim ser, apresenta um potente universo no campo das artes e suas múltiplas leituras e metáforas.

Buscando encontrar caminhos para nossa questão, a oficina é desenvolvida a partir dos seguintes objetivos: vivenciar o método de trabalho interdisciplinar; construir a interdisciplinaridade na compreensão globalizada dos conteúdos estéticos e científicos; pesquisar materiais heurísticos que possibilitem descobertas; promover o pensamento imaginativo; relacionar forma e conteúdo.

Inicialmente, colocar água nos recipientes de vidro e esses sobre a mesa, orientando para que os participantes não se encostem à mesa durante o experimento, a fim de não movimentar a água. Os participantes devem pegar caneta e papel para anotações. Em seguida, solicitar que escolham um dos lados da mesa (Fig. 2), sendo que os que ficarem à esquerda deverão fazer uma análise a partir das Ciências, procurando responder em seus apontamentos *o que, por que e como acontece?*

Os que ficarem à direita da mesa analisarão da perspectiva das Artes, procurando imaginar figuras – figurações espontâneas – e apontar *o que parece aquilo que vêem e o que sentem?* A seguir, pedir que façam silêncio e não se comuniquem, apenas anotem suas observações. É fundamental estimular os participantes ao longo do experimento, relembrando as perguntas correspondentes a cada um dos lados da mesa que devem ser respondidas. Agora, podemos colocar uma música, sugerimos os “Espíritos da Chuva” do CD *Infinita Alegria*, de Daniel Namkhay.





Figura 2 – Oficina dos fluidos com a participação da professora Cleusa Peralta Castell, 2012.  
Fotografia: Cláudio Azevedo

Deixar a água em repouso, pingar de uma a quatro gotas de reagente, pouco a pouco, em cada vidro e sem misturar os reagentes (Fig. 3). Observar o que acontece – progressão da mancha na água. Dar tempo para que as análises ocorram e fazer a substituição da água, um a um, dos vidros com tinta. Repetir o processo criando vórtices antes de gotejar o reagente, com o objetivo de criar fluxos em espiral, observar o que acontece.

Logo a seguir, solicitar aos participantes que troquem de lado: quem era Ciência passa para o lado das Artes e vice-versa. Repetir o procedimento trocando a água dos frascos com corante por água limpa. Desta vez, se faz um convite para que os participantes realizem o gotejamento dos fluidos nos recipientes (Fig. 4).



Figura 3 – À esquerda o experimento com a turma de Pedagogia (noturno) – FURG, 2012. Fotografia: Roberta Cadaval; Figura 4 – À direita, a estudante Elisabete Rechia Barboza, realizando o gotejamento em um dos frascos com água, 2012. Fotografia: Cláudio Azevedo.

## ***A Oficina dos fluidos com estudantes de pedagogia***

No mês de maio de 2012 foram desenvolvidas duas oficinas com grupos de estudantes do Curso de Pedagogia, diurno e noturno, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como parte do cronograma da disciplina *Arte e linguagens na Educação*. Entre as turmas foram produzidas 32 análises sobre as perspectivas das Artes e de Ciências.

Os fluidos promovem a relação fenomenológica de perceber e envolver-se com um efeito audiovisual proposto. Audiovisual porque a música atua na percepção, assim como o visual, quando dos fluxos e formas evocadas no experimento. Essas dimensões perceptivas instigam um novo olhar nos participantes (Fig. 5 e 6).



Figura 5 e 6 – A estudante Katiusche Helena Garcia Marques observando os fluidos em um dos frascos, 2012.  
Fotografias: Cláudio Azevedo.

John Berger diz que “nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também de nosso próprio modo de ver.” (1999, p. 12). Assim, a *oficina dos fluidos* pretende, justamente, propiciar o exercício das distintas formas de ver, para que se possa avançar na construção de um conhecimento e de uma experiência interdisciplinar.

O momento da experiência é como a visão de um holograma que se movimenta no espaço e no tempo, nos dando a possibilidade de observá-lo em seu entorno, para além das superfícies bidimensionais.

**O lado esquerdo do cérebro, perguntas para a Ciência: o que, por que e como acontece?**

Alguns dos resultados das análises com os estudantes de pedagogia nos conduziram a observações sobre as diferenças entre os fluídos e as forças dos distintos vetores que atuam sobre cada reagente, de acordo com sua densidade, em contato com a água. Uma resposta em particular, analisa distintamente cada um dos fluidos:

“Quando colocada a violeta na água, ela não se dissolve, atravessa o volume de água em filetes. Parece que a densidade da substância é grande.” A seguir, observa o azul de metileno, que “quando em contato com água, rapidamente chega ao fundo do recipiente, embora também não se dissolva.”

Finalizando, em relação ao nanquim (Fig. 7) analisa que

(...) assim que mergulhado na água, se dissipa, como se estivesse dissolvido, mas aos poucos vai se acumulando mais no fundo, embora ainda apareça em todo o recipiente. O nanquim, quando colocado na água em movimento, assim como a violeta genciana, se mistura por completo.



Figura 7 – Nanquim em movimento. Duas imagens que dançam.  
Fotografia: Cláudio Azevedo.

### **O lado direito do cérebro, perguntas para a Arte: *o que parece e o que eu sinto?***

Nessa etapa, o pensamento divergente provoca a metáfora, a capacidade de enunciação de figurações espontâneas que emergem do contato das imagens visuais produzidas pelos fluidos em confluência com o pensamento imaginativo. Esse que brota da

capacidade de imaginar [que] é de suma importância para o conhecimento, incluindo o conhecimento científico. Imaginar é projetar, é antever, é a mobilização interior orientada para determinada finalidade antes mesmo de existir a situação concreta. (DERDYK, 1989, p. 131).

Em especial, citamos uma análise concretizada através de uma poesia produzida por uma das participantes que, ao final do experimento, leu seu escrito emocionando o grupo.

### *CORES<sup>2</sup>*

*Na água a tinta ali se movimentou;  
Formas, jeitos, movimentos lentos ela formou;  
Uma cor mostrando o corado mar, explodindo emoção!  
Fantasia negra, triste, forte, caindo rápido ao fundo, como pedindo socorro;  
Quantas cores se é preciso misturar para minha emoção eu poder demonstrar?  
Na volta da água límpida e veloz é que venho responder: movimentos e misturas;  
cores e cores é minha voz é que vai aparecer.*

Essas cores poéticas figuradas na poesia surgem das misturas, dos fluidos. Sobre os reagentes, Luciane Goldberg, através de sua monografia engendrada com base no Projeto *Arte-pré-arte*<sup>3</sup>, afirma que

a partir da experiência com esses materiais, o indivíduo percebe um mundo novo, repleto de imagens não figurativas, onde pode trabalhar espontaneamente. [...] Os corantes, como se tivessem vida, interagem construindo uma pintura espontânea, rica e cheia de contrastes. (1999, p. 38).

As imagens em movimento, engendradas nos frascos de vidro, transfiguram corantes em formas, promovendo a experiência da percepção nos fluxos das imagens mentais com as visuais, entre os afetos e o que se pode perceber. Surge então o que possibilitou o desvio e a propagação da relação com os fluidos em direção à poesia e a expressão, o ato de criação!

### **Encaminhamentos...**

Após as experiências realizadas, acreditamos ser fundamental o exercício constante do nosso pensamento divergente, capaz de produzir multiplicidade. Este será potente

---

<sup>2</sup> Esta narrativa escrita foi produzida pela estudante de pedagogia Cristiane do Rocio Ferreira.

<sup>3</sup> Projeto de pesquisa desenvolvido sob a coordenação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Cleusa Peralta Castell de 1993 a 1999, junto ao Departamento de Letras e Artes da FURG.

mecanismo de solução de problemas e saídas criativas, como o pensamento convergente poderá retroalimentá-lo em uma perspectiva mais ampliada de novos conhecimentos.

Precisamos compreender que “o ensino inteligente e sensível depende de ensaio e erro, de pesquisa, investigação e experimentação, na busca de solução de problemas que geram dúvidas, incertezas.” (DERDYK, 1989, p. 107). Nesse trânsito entre imagens mentais e visuais, pensamento convergente e divergente, podemos ir desconstruindo estereótipos e criando novas atitudes, pensamentos e valores.

Agradecemos as contribuições das turmas de pedagogia pela partilha, produção dos dados aqui apresentados e pelo envolvimento com a *oficina dos fluidos*.

## Referências

- BERGER, John. *Modos de ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. Desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1989.
- GOLDBERG, Luciane Germano. *Arte-pré-arte*: um estudo sobre o descongestionamento da expressão gráfica. Monografia de graduação em Educação Artística. Curso de Educação Artística – Licenciatura plena, Habilitação em Artes Plásticas. Departamento de Letras e Artes (DLA-FURG). Rio Grande: FURG/DLA, 1999. 129 p.
- GUILFORD, J. P. *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1977.
- Compact Disc:**
- Daniel Namkhay. *Infinita Alegria*. Faixa 02 – CD1, Espaço Infinita Alegria. Garopaba – SC. CD duplo.

“Vocês fazem cerâmica? Não minha mãe é católica.” Estudo do imaginário Guarani na interação escolar.

Cláudio Baptista Carle  
LÂMINA-PPGA-PPGMSPC- ICH - UFPel

Resumo:

A sociedade ocidental não compreende os processos culturais dos Guarani. No final dos anos 80 do século passado um colega perguntou a um M'Bya Guarani que vendia pequenos animais de madeira se seu grupo fazia cerâmica, a resposta foi imediata: “Não minha mãe é católica.” Explicar esta resposta é explicar a compreensão de mundo dos Guarani, pois não se entende um mito separado, pois ele é total, como nos diz Mircea Eliade. Há que se conhecer o todo mítico para se compreender uma resposta como esta. Este é um campo de estudo do Imaginário. Evocamos a produção cerâmica para demonstrar elementos de distanciamento cultural na interação escolar. A forma, a decoração, a função na cerâmica são historicamente a compreensão do mundo Guarani. Tratamos então a dificuldade da interação escolar entre índios e não índios.

Palavras-chave: Imaginário, Guarani, mito, educação.

Ao indicar que a sociedade ocidental não compreende os processos culturais dos Guarani, na atualidade, não quer dizer que somos cegos ou surdos em relação a sua cultura, mas que não buscamos compreendê-la. E pior do que isso pensamos em transformá-la na nossa. Um dos caminhos mais comuns para isso é a educação. Os índios apesar de suas peculiaridades culturais, protegidas pela lei maior do Brasil, a Constituição, ainda são submetidos ao sistema educacional nacional o qual é destrutivo para suas formas de pensar. No final dos anos 80 do século passado estava eu com um colega no sítio arqueológico de São Miguel das Missões quando um Mbyá se aproximou trazendo objetos em madeira para serem vendidos. O meu colega Chico questionou o jovem índio “se eles ainda faziam cerâmica” a resposta foi imediata do indígena: “Não minha mãe é católica.”

Aquela resposta me deixou intrigado, pois não me parecia aquilo que meu colega teria perguntado. E ficou mais intrigante quando fomos, no mesmo dia, visitar o acampamento de lona do índio, junto à área da Fonte Missioneira, na época ainda não restaurada. Lá nos deparamos, já na primeira visão, com a mãe do jovem fumando em um petyngué (cachimbo) de cerâmica.

Os Guarani tem no corpo inspirado pelo uso do Petyngué nos rituais diários chamados de mborohei (CORISCO, 2012). Este ritual tem no Petÿn um intercessor. O mito-rito do uso do cachimbo é permanente, mesmo que não se esteja cantando e dançando.

Os Guarani fumam e principalmente as mulheres o dia inteiro. As vezes torna-se um objeto pessoal. Mesmo as crianças possuem seu petyngua. Assim o fumo crioulo (aquele nativo, da terra) é importante, apesar do uso do Virginia (CORISCO, 2012). O fumo é uma substância xamânica, criadora e transformadora. Os Pajés usam para curar. Isto justifica a resposta do índio que nos disse ter uma mãe católica, pois a imbricação religiosa na produção do cachimbo é viva. Este sistema mítico reporta a relação com o “céu” Guarani.

Se esta relação com petyngua hoje é vital ao ser Guarani no passado toda a cerâmica o era, e servia como forma de ensinar de evocar a forma de ser dos Guarani (LA SALVIA e BROCHADO, 1989; TOCCHETTO, 1991). Na confecção cerâmica iniciava-se a vida. Um exemplo forte disso é a produção do “cambuchi” (TOCCHETTO, 1991, p. 113). Esta peça é um grande jarro de guardar e cozinhar líquidos. Onde se produzia a bebida fermentada que era bebida por todos na festa da morte Guarani. Este tinha a forma de um útero, como o útero materno, feito de barro, para onde os Guarani retornariam depois de mortos, onde eram enterrados. Bebia-se os mortos nela, em transe pelo excesso de álcool, entrava-se em contato com os espíritos dos que já foram e solicitava-se proteção ao novo espírito que lá chegava, depois o corpo era enterrado neste jarro.

No fazer a peça, as meninas e mulheres aprendem o mito que está contido na peça. É o mito de criação dos seres humanos, é o mito de morte e para onde os seres humanos vão depois de morrer. É uma relação com a mãe terra criadora e transformadora. Os etnógrafos que entraram em contato com esta produção verificaram que as mulheres fumavam intensamente (e o cachimbo e sua fumaça permitiam a ligação para a formação do jarro). O ensinar fazendo e com isso relacionando aos mitos que são a base do ser Guarani provoca a iniciação.

Existem, segundo o pesquisador do Imaginário Alberto Felipe de Araujo (2012), três funções para o mito: “a narrativa (o mito conta), a iniciática (o mito revela) e a função etiológica (o mito explica)”. O mito para o campo do imaginário, segundo Durand (2002), é a forma de conexão com o ser em sua cultura, cada cultura possui seus mitos e com isso atingem a noção de humanidade. Araujo alerta que é importante lembrar a “função do rito que, enquanto representação dinâmica do mito, perpetua o mito na memória coletiva” (ARAUJO, 2012). O fazer a cerâmica e contar as histórias sagradas é mitificar, é ritualizar o ser Guarani. Sua sociedade é total e não dividida em partes.

A nossa sociedade por uma fuga aos mitos religiosos dividiu-se em noções “racionais” e noções “emotivas”, não racionais. Ainda não percebeu que tal divisão não exclui o sistema mítico que a gere (DURAND, 2002, p. 23), estabelecido por um série de sistemas simbólicos. Mas não pretendo discorrer muito sobre a nossa sociedade, mas mostrar como insistentemente buscamos a fuga ao conhecimento mítico e por tanto nos é impossível compreender os Guarani. Não evoco aqui uma mítica religiosa, mas uma mítica humana.

El simbolismo sale de esta doble experiencia científica reforzado con el estatuto de una "realidad psico-antropológica": es reconocido como un tipo peculiar de realidad que, aun no siendo fácilmente detectable con los métodos empíricos convencionales, sería lo que más inmediatamente aprehende y en lo que propiamente vive el ser humano. El ser humano queda así desarraigado de la realidad exterior, ya sea cósmica, natural o social, y va a ser visto como un ser implantado o reimplantado en un mundo culturalmente configurado, lingüísticamente mediado y simbólicamente interpretado. (GARAGALZA, 2012.)

O que Luis Garagalza quer dizer é que é inevitável ao humano viver no simbólico, é como o mundo se configura ao humano, é o que o torna humano. Somos seres simbólicos, mesmo racionalmente.

Segundo as pesquisas realizadas as mulheres e meninas que pintavam a cerâmica tinham consciência do universo mítico e ritual que se estabelecia em sua tarefa. As pinturas dos potes seguiam as “normas, expressavam os valores coletivos que distinguiam sua tribo das outras”. Os passos das aprendizes eram controlados, eram guiados pelo universo mítico, eram ações encantadas como nos diria Araujo (2012). É possível verificar na cerâmica muitas vezes em um único pote um trabalho coletivo, ou seja, a ação é contida pelo sistema simbólico coletivo da aldeia. É possível muitas vezes a distinção da experiência, “uma habilidosa, que traçava um esboço, e outra(s) ainda hesitante(s), que treinava(m) a realização dos pingos, dos bastonetes, das linhas paralelas” (PROUS, 2005, p. 28). O pesquisador pode constatar “a educação da mão e da sensibilidade. Entra em sintonia com as mulheres do passado – um gênero muitas vezes esquecido pelos pesquisadores” (Idem).

A forma, a decoração, a função na cerâmica são historicamente a compreensão do mundo Guarani. Esta é uma das dificuldades da interação escolar entre índios e não índios. Para os índios realizar é como falar é sagrado. Os Guarani fazem referência a sua própria cultura como “ñande reko”, que significa “nosso modo de ser, nosso costume, nosso



sistema e condição, nossa lei e hábito” (cf Bartomeu Meliá FACHIN, 2010, p. 6). A língua Guarani possui características próprias, e divisões internas que muitas vezes distanciam idéias sobre o mesmo tema. As parcialidades Guarani falam diferente e produzem sua cestaria, sua cerâmica, seus rituais religiosos, seus lugares de culto, seus instrumentos musicais e muitos outros traços culturais de maneira diferente. Este problema é maior ainda quando a escola pensa que todos os índios (no RS, os Kaingang, os Guarani, os Charrua, entre outros de forma genérica) são iguais. “Mesmo assim, é possível falar de um índio guarani genérico e uma cultura guarani” (cf Bartomeu Meliá FACHIN, 2010, p. 6).

Ele é migrante, mas ao mesmo tempo é agricultor, vive em comunidades ou aldeias, sua organização social fundamental é a família extensa, governasse mediante assembléias – “aty” – pequenas ou grandes, reconhece líderes religiosos e/ou políticos, tem uma religião baseada na palavra inspirada Pelos de Cima [Los de Arriba], palavra que se faz sacramento também mediante o canto e a dança, e se rege por eventuais profecias, entre as quais a chamada busca da terra sem males teve preponderância (cf Bartomeu Meliá FACHIN, 2010, p. 6).

Nossos mitos são muito distantes dos deles, nossos mundos são muitas vezes antagônicos aos deles, nós falamos muitas coisas contraditórias. Os Guarani acreditam que para atingir a Terra Sagrada é necessário chegar a “perfeição espiritual”, e assim atingir a “imortalidade” (LITAIFF, 2009, p. 146). No passado isto parecia mais possível, pois ao reproduzirem sua cerâmica e viverem a maneira Guarani atingiam esta perfeição. A interferência atual do não índio neste universo terreno é grave e diminui a capacidade de atingir a imortalidade. Temos agora em Pelotas uma clara agressão a um Universo Sagrado, no Pontal da Barra, onde pessoas inescrupulosas destroem não só a mata nativa, mas o patrimônio indígena local, nos sítios com os fragmentos de cerâmicas Pré e Pós Guarani na região.

Segundo Bartomeu Melia (FACHIN, 2010, p. 7) a Palavra para o Guarani é tudo, tudo para ele é palavra. “E a palavra nunca é a de um só. Portanto, é uma educação comunitária e ao serviço da comunidade, embora haja também uma palavra própria, poética, que chega pela inspiração, mas é colocada ao serviço de todos, especialmente nas celebrações rituais”. O ocidental o não índio o defensor do progresso indiscriminado que apenas visa o lucro, usa do Estado, que é um bem Público para seus interesses gananciosos, mas esta fala não é de todos nós. Para os Guarani isto é incompreensível. Os estudiosos percebem na fala e na cerâmica, em qualquer dos grupos Guarani, uma convergência, uma

similaridade, tanto no passado como no presente. Por isso é possível falar em um Tekohá Guaçu, um grande lugar de viver, que arqueologicamente são conhecidos como o mundo Guarani, cuja cerâmica arqueológica é a mesma em forma e decoração.

Meliá (FACHIN, 2010, p. 7) diz que o “menino e a menina” são educados desde muito pequenos “não só pelos pais e pelas mães”. Os pequenos “são postos em condições para que possam estar abertos às palavras que receberão”, os relatos virão “no pátio da aldeia ou em sua casa”, “sobretudo por meio dos cantos rituais”. A manutenção deste sistema educativo sobre o ser Guarani “é feita em um ambiente de tranquilidade e paz, sem gritos, nem golpes”. Os pais das crianças “de dois, três ou quatros” retomam as falas muitas vezes no sentido de proporcionar “com paciência” o entendimento mais correto das mesmas. A liberdade dos pequenos é sempre respeitada.

A história de um guarani é a história de suas palavras, palavras escutadas e palavras ditas, palavras inspiradas e palavras rezadas, palavras pronunciadas em uma assembleia e palavras apenas sussurradas na vida íntima. A educação escolar formal obedece a outro sistema que costuma trazer resultados desastrosos, sobretudo quando o docente vem do mundo dos brancos. No Brasil, no entanto, são agora numerosos os professores indígenas, alguns com formação universitária. São conscientes das grandes possibilidades que a escritura e o uso dos meios de comunicação digital oferecem, e se tornaram especialistas em seu manejo – muito mais do que eu, com certeza –, mas também estão muito preocupados com os efeitos contrários que esses meios podem trazer ao sistema guarani (Meliá FACHIN, 2010, p. 7).

As palavras é que indicam o mito quando ele é produzido e reproduzido no grafismo da cestaria e da cerâmica, as palavras são os traços que ali se fazem representar. Observam nisso “um modelo, ou o ideal de humanidade” (LITAIFF, 2009, p. 146). Não há como na escola formal isso ocorrer, pois as histórias não são deles, e por vezes nem nossas dos não índios, a exemplo da inexistência da história dos afrodescendentes nas escolas.

A história dos lugares que sempre são reportados aos não índios faz parte das histórias dos índios. E é claro que isto fica mais evidente quando estes lugares pertencem aos dois grupos, mas cuja história que é contada é a história do não índio, e o índio nem é ouvido. O espaço das missões jesuíticas é um grande exemplo. Estes possuem para os Guarani “outros nomes e relações”. Estas obras foram erguidas “a partir de esforços coletivos oriundos da organização de trabalho dos povos indígenas” (BAPTISTA, 2011, p. 3). Na história de São Miguel disse que esta foi construída pelo Arquiteto Jean Batista Primoli quando em realidade ele foi construída por “mais de dez mil indígenas ao longo de

dez anos” (Idem). Os Guarani chamam a igreja de *Tupã Oga* (casa de Tupã), seu sentido muitas vezes é confundido com a imagem da divindade não índia, mas que não tem uma mesma história mítica e nem simbólica, por tanto não são a mesma divindade.

Os Guarani atuais chamam os seus ancestrais nas missões de “Kesuita ou Nhanderu Mirim”, os antigos Jesuítas, estes estão associados a Kuaray-Ru-Ete, o sol, irmão mais velho de Jacy, a lua, e Kuaray dá a estes índios Teko (“hábitos”) que são entendidos como os princípios da sua cultura (LITAIFF, 2009, p. 144). Estes princípios estão expressos na arte, no fazer a arte, no falar da arte no viver a arte de ser Guarani. E um de seus aspectos fundamentais é o Petyngua e o seu sentido na relação com os espíritos como era com a totalidade da potaria cerâmica no passado.

Os Guarani compreendem os “poderes sobrenaturais” e a “eficácia simbólica” dos “pajés”, pois estes somam-se ao seu conhecimento do mundo vivido aqui com o universo mítico dos ancestrais e das divindades. A relação com o espaço missioneiro na atualidade criou novos mitos sobre estes espaços que marcam sua potencia enquanto monumento, mas com eficácia pela presença incontestável dos seus ancestrais, no acervo intangível de vestígios cerâmicos ali expostos e enterrados.

Os Guarani, todavia, negam que os Jesuítas das Missões seriam padres católicos, segundo eles: “os jurua têm muito ciúmes dos índios, por isto dizem que o Kesuita era padre. A gente sabe que eles são Nhanderu Mirim, são Guarani mesmo”. Para os Guarani o Kesuita é aquele personagem “fronteiriço”, entre o mítico e o histórico que conseguiu atingir a Terra sem Mal. O Kesuita simboliza, então, a síntese do antigo sistema guarani com a nova cultura cristã ocidental, resgatado, não como uma metáfora híbrida, mas como elemento autóctone. (LITAIFF, 2009, p. 144)

Os Kesuita são personagens “encantados”, “o Kesuita aparece sempre nos relâmpagos”, andam nos caminhos antigos dos Guarani, o Peabiru ou Tapepuku, por onde eles andam ainda hoje para marcar o seu território histórico (LITAIFF, 2009, p. 145). Cabe dizer que em todas as bases, as aldeias as localidades que os Mbya Guarani se estabelecem ainda hoje há vestígios cerâmicos dos antigos Guarani. Esta confluência não é por acaso, é mítica, é simbólica. Eu mesmo tive a oportunidade de pesquisar e escavar vários destes lugares no Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Os Mbya estão como no passado organizados pequenas comunidades familiares ou em aldeias permanentes algumas como Terras ou Reservas Indígenas. A sua grande mobilidade entre as comunidades, é mítica e ritual, sendo que serve também agora para a

sobrevivência. Esta mobilidade ocupa o lugar da reprodução integral das estratégias “tradicionais na obtenção de alimentos, devido à escassez resultante da degradação do meio ambiente e da pequena dimensão das áreas disponíveis para a coleta, a caça e a pesca” (SOUZA, 2008, p. 10). Tal mobilidade não é aceita pelo sistema escolar institucionalizado, os índios são vistos ainda como indolentes e imprevidentes. As falas chegam a propor a domesticação dos mesmos.

A forma de viver dos Guarani sofre também com as proibições da “legislação ambiental” brasileira os impedindo de fazer as tradicionais “queimadas controladas para preparar as roças” (Idem). Como não se pode reproduzir o plantio, ou a coleta de barro, ou o cuidado com o milho e a mandioca na forma tradicional, a cerâmica fica na fala, mas é mantida no cachimbo em todas as comunidades. A falta de “espaço e condições à reprodução de suas técnicas tradicionais de produção”, os índios confeccionam e vendem artesanatos como os “cestos, esculturas zoomórficas, réplicas de arcos e flechas, pequenas flautas, pingentes etc.” (Ibidem)

Antigamente como agora a “unidade doméstica configura uma demarcação ao mesmo tempo social e econômica” (SOUZA, 2002, p.224). O “grupo primário”, que atua como “instituição produtiva dominante”, é um grupo doméstico familiar (Idem, p.224) ordena a vida social “unida por laços de consangüinidade ou afinidade, em que as famílias reunidas construíam um rancho comum, ainda que os componentes de cada casa comunal possuíssem um espaço produtivo individualizado das demais” (SOUZA, 2002, p. 230). A unidade doméstica era marcada também pelas oleiras que reproduziam os mitos específicos de seus familiares nas peças domésticas e hoje convergidos na cestaria e outros objetos. Se não se reproduz isso não se reproduz a aprendizagem disso, não se reproduz o ser Guarani. A educação do não índio é tolida na sua capacidade de abarcar o todo, é parcelada e infelizmente está longe de atingir o ser em nossa sociedade.

La hermenéutica pone en cuestión la preponderancia concedida por la modernidad a la razón metódica (técnico-instrumental). La razón abstracta y la actitud metódica son presentadas por Gadamer, sin que ello implique una descalificación, como fenómenos secundarios que se levanta sobre un suelo constituido por las interpretaciones y valoraciones previas que se condensan en el llamado lenguaje natural o materno (GARAGALZA, 2012).

É interessante entender o próprio nome do autor destas palavras sobre o nosso pensamento, em uma tradução livre seria “o que fica” (garagalza). Mas nossos nomes não

são para designar o que somos, nossos nomes estão já em outros níveis. A interpretação, que vem de um mito que é de Hermes, a Hermenêutica, se faz representar na preponderância da razão metódica (técnico-instrumental). Esta razão que é abstrata poderia ser para nós um fenômeno secundário que seria elevado a partir de interpretações anteriores condensadas no natural ou nativo. Mas infelizmente postulamos um saber restritivo a ciência o que é apenas parte de nosso saber, e este é o que está presente na escola, e que muitas vezes não é nem saber conhecido, pois não é sentido pelos nossos professores, não há uma confluência com o real. Pior é que na relação “nós, os *Juruá*, estamos presos às formas como nossa ciência nos capacita a entender esse outro que é o *Mbyá*” (PIRES, 2007, p. 48).

Daniele Pires (2007, p. 89), em São Miguel, vê uma ampla liberdade entre as crianças *Mbyá* no sítio e as crianças *Juruá* apegadas entre si, aos mais velhos, sem liberdades e apenas com um enorme prazer consumista. Assim como eu Pires viu crianças brincando junto ao fogo sem nenhuma repreensão (2007, p. 100). O fogo é conhecido a sua força é mítica e é real, e por isso é respeitada, ele produz junto com a oleira a cerâmica, ele transforma e é transformado na relação com o humano. Ele não é mau por queimar ele é o fogo, um ente vivo, com sentido para a existência, ele acende o cachimbo e ajuda a produzir a fumaça.

Explicar a resposta sobre o fazer cerâmica é explicar a compreensão de mundo dos Guarani, pois não se entende um mito separado, pois ele é total, como nos diz Mircea Eliade. Há que se conhecer o todo mítico para se compreender uma resposta como esta. Este é um campo de estudo do Imaginário.

Os Guarani de hoje falam do que fizeram e que os não índios não compreenderam, os esforço empreendidos nas construções nas reduções, “nas *Tavas*” (BAPTISTA, 2010, p. 7).

Não se esquecem do tempo de guerras, quando os *Kesuit* foram-se desta terra para seu paraíso distante, quando muitos *Mbyá* morreram e os sobreviventes foram obrigados a deixar as *Tava Miri*. E, sobretudo, lembram permanentemente do conjunto de ações que foram lhes expulsando de suas antigas cidades, estas que existiriam antes mesmo dos europeus chegarem na América. (BAPTISTA, 2010, p. 7)

Estas histórias vivas que são mesmo míticas e educativas, na constituição do ser Guarani lhes assegura a permanência entre nós, mesmo que não os compreendamos, mesmo

que continuemos tendo mostrar um caminho que não é possível, que nós cremos estar em nossas escolas que nossos filhos já não acreditam mais. Estas nossas escolas que nossos filhos não gostam de ir, nestas escolas que não tratam da vida, pois vivem em “condições ideais de temperatura e pressão. Escolas onde o saber Indutivo das ciências abstratas criadas e não mudadas a milhares de anos que são as ciências da matemática e da lógica já não fazem mais sentido. Onde os saberes dedutivos das ciências naturais, da física e da biologia, não expressam a realidade da destruição da natureza promovida pelo capital da ciência econômica, não são aceitos pelos nossos filhos preocupados com sua existência futura. Onde as ciências humanas buscam se transfigurar nas possíveis leis das duas primeiras para se sentir potente e em nada são atraentes a eles. Onde o simbólico dos nossos poetas e artistas não possui acento. Estas escolas estão longe de serem atraentes para eles, quanto mais para os índios.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Alberto Felipe *Razão e imaginação na vida de Pinóquio. O ritual iniciático e a formação de si mesmo*. Conferência realizada no I colóquio Internacional sobre imaginário, educação e (auto)biografias; V colóquio sobre imaginário e educação: Razões imaginantes nas hermenêuticas do vivido. De 11 a 14 de setembro de. Pelotas: IFSUL – UFPel, 2012.
- BAPTISTA, Jean. “MEMÓRIA NACIONAL E PATRIMÔNIO INDÍGENA: a inserção do protagonismo indígena no Museu das Missões e no Sítio Arqueológico de São Miguel Arcanjo a partir de políticas públicas contemporâneas” *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH* • São Paulo, julho 2011 (pp. 1-12)
- FACHIN, Patricia “Entrevista com Bartomeu Meliá - A história de um guarani é a história de suas palavras” *Revista Instituto Humanitas Unisinos*. Unisinos: São Leopoldo 31 de maio de Ed. 331, ano X; 2010.(pp. 5-8)
- GARAGALZA, Luis. *Tras las hellas de Hermes : la hermenéutica simbólica como contribución a los estudios del imaginario*. Conferência realizada no I colóquio Internacional sobre imaginário, educação e (auto)biografias; V colóquio sobre imaginário e educação: Razões imaginantes nas hermenêuticas do vivido. De 11 a 14 de setembro de. Pelotas: IFSUL – UFPel, 2012.

- LITAIFF, Aldo. “O ‘Kesuita’ Guarani: Mitologia e territorialidade”. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 142-160, jul./dez. 2009.
- PIRES, Daniele de M. *Alegorias etnográficas do Mbyá Rekó em cenários interétnicos no Rio Grande do Sul (2003-2007): discursos, prática e holística Mbyá frente às políticas públicas diferenciadas*. UFRGS – IFCH – PPGAS: Porto Alegre, 2007 (dissertação de mestrado).
- PROUS, André. “A pintura em cerâmica Tupiguarani”. *CIÊNCIA HOJE* • vol. 36 • nº 213 março de 2005 (pp. 22-28)
- ROSA, Rogério Reus Gonçalves da; NUNES, Rojane Brum. “Mitologia e Memória Coletiva na Pampa Ameríndia: uma introdução à etnologia Charrua, Minuano, Guarani-Missioneiros, Tapes em territórios de fronteiras nacionais” *Anais do I Seminário Internacional de Ciências Sociais: Buscando o sul*. Ciência Política – Unipampa: São Borja-RS (21 a 25 de novembro) 2011
- SOUZA, José Octávio Catafesto de “Rios da Bacia do Prata: fronteiras do MERCOSUL, eixos do horizonte cultural Guarani”. *Anais 26ª Reunião Brasileira de Antropologia – ABA*. GT5 – Povos indígenas e fronteiras internacionais: uma perspectiva antropológica. 1-4 julho, UFBA-ABA: Porto Seguro, BA, 2008 (pp. 1-13)
- SOUZA, José Otávio Catafesto de. “O sistema econômico nas sociedades indígenas Guarani Pré-coloniais”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 8, n. 18, p. 211-253, dezembro de 2002
- CORISCO. “O que ouve entre a opy e a escola. Corpos e vozes da ritualidade Guarani”. (dezembro de 2008) Disponível em <http://oqueseouveentre-tres.blogspot.com.br/>, acesso em setembro de 2012.
- LA SALVIA, Fernando e BROCHADO, José Joaquim Justiniano Proenza, *Cerâmica Guarani*, Ed. Posenato Arte & Cultura, Porto Alegre, 1989
- TOCCHETTO, Fernanda Bordin, *A Cultura Material do Guarani Missioneiro como Símbolo de Identidade Étnica*, Dissertação de Mestrado – UFSC – PPG em Antropologia Social, Florianópolis, 1991.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

## **Corporeidade e meninas: em situação de acolhimento institucional**

Cristina Lessa dos Santos\*

Márcio Xavier Bonorino Figueiredo\*\*

### **Resumo**

O objetivo desta pesquisa foi de evidenciar as marcas ou expressões da corporeidade de meninas em situação de acolhimento institucional na cidade de Pelotas/RS. A pesquisa foi realizada na Casa das Meninas 1, que acolhe meninas entre 7 e 12 anos, 20 (vinte) meninas residentes na instituição fizeram parte da pesquisa. Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças compreender a questão proposta pela pesquisa. Este estudo comprovou através das observações, das anotações de campo e dos desenhos feitos pelas meninas que a corporeidade expressa por elas, ocorre de diferentes maneiras e em várias situações. E mostrou que apesar do contexto em que vivem e de toda a bagagem que lhes acompanham, elas procuram construir seus hábitos e seus valores através das suas manifestações, das suas expressões da corporeidade, seja por meio das brincadeiras, das brigas, dos afetos e das vaidades. Assim elas vão construindo suas relações e marcando suas individualidades.

**Palavras-chave:** Corporeidade. Meninas. Acolhimento institucional.

### **Introdução**

A corporeidade pode ser entendida de diversas maneiras, pois ela pode ser as manifestações do seu próprio corpo, no simples ato de levantar-se a cada dia que passa. São as formas de viver, de aprender, de conhecer a si, ao seu corpo e os outros. São as bagagens que trazemos do nosso passado, da nossa cultura, da sociedade e da comunidade que nos relacionamos. Enfim, são as relações que se estabelece conosco e com o universo.

Nos anos 80-90 alguns autores discutiram que o objeto da Educação Física (EF) é o corpo e não o esporte, já que esse é manifestação corporal, por isso está incluído na EF, assim Silvino Santin (1987) foi um dos autores que contribuiu para discussão. Sua abordagem filosófica e antropológica pensa o corpo a partir de Maurice Merleau Ponty.



Esses autores e outros serviram para fundamentar o conceito de corporeidade<sup>1</sup> que utilizo neste trabalho.

Para tanto o objetivo desta pesquisa foi de evidenciar as marcas ou expressões da corporeidade de meninas em situação de acolhimento institucional na cidade de Pelotas/RS. Esta pesquisa torna-se importante pelo fato de existir pouca produção teórica relacionada à EF e ao acolhimento institucional, o que dificulta a relação do que esta sendo pesquisado com outros textos. No entanto, um trabalho que faz a relação entre estes dois assuntos é o de Mendes (2009), que faz uma análise acerca das atividades recreativas em Casas Lares, identificando que contribuições trazem para a formação de acadêmicos do curso de EF em uma universidade pública. Essa, portanto, será uma das autoras que corroboram nas análises.

A pesquisa ocorreu na Casa das Meninas 1, que acolhe meninas entre 7 e 12 anos. Todas as 20 (vinte) meninas residentes na instituição durante o processo de coleta de dados fizeram parte da pesquisa.

A vontade das crianças foi respeitada, elas decidiram se queriam participar das etapas da pesquisa. Assim procurei romper com a idéia adultocêntrica<sup>2</sup> presente muitas vezes nas pesquisas, de que as crianças e adolescentes devem seguir as escolhas dos adultos.

Esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, na qual busquei, através de observação participante, diário de campo e desenhos com as crianças compreender a questão proposta pela pesquisa.

Utilizo o diário de campo como um instrumento de registro das atividades de pesquisa. Triviños (2007) denomina de “anotações de campo” todas as anotações e reflexões que o investigador faz a respeito dos sujeitos da pesquisa, através das expressões verbais e das ações corporais desses.

Escolhi a observação participante pelo fato dela me aproximar das meninas, permitindo um mútuo contato. Gil (2010, p. 121) define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa.” Portanto, foi nesta perspectiva que atuei.

O desenho é um instrumento de pesquisa interessante para ser usado com crianças de acordo com Pires (2007, p.236), pois “ao desenhar sobre um tema proposto,

---

<sup>1</sup> Ver: SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: editora UNIJUÍ, 1987.

<sup>2</sup> Ver: DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. *Sociologia da Infância: pesquisa com crianças*.

as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente”. Muitas vezes as crianças conseguem se expressar de forma mais clara através dos desenhos do que com entrevistas.

Foram feitos 22 registros em diário de campo, no período de 24/04/2011 a 29/08/2011, contando com as conversas com a coordenadora e a pedagoga, os encontros onde foram realizadas as observações e os desenhos. O que chamo aqui de encontros, são as atividades que neste tempo foram propostas e feitas com as meninas. As quais foram divididas entre brincadeiras, jogos e desenhos.

### **Olhares entre as leis e a realidade nas Casas Lares**

São instituições de abrigo para crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, seja por falta de recursos materiais dos pais ou responsáveis, negligência, maus tratos, abuso sexual etc. Estas crianças são encaminhadas para estes abrigos a fim de assegurar seus direitos, os quais estão previstos na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA).

As instituições de acolhimento deveriam ser um local provisório de moradia dessas crianças e adolescentes. Sendo obrigação do Estado, promover o processo de retorno para a família de origem, ou quando não houver mais esta possibilidade, o encaminhamento para a adoção. Mas, na maioria dos casos não é isso que acontece, já que muitas crianças são encaminhadas para abrigos ainda bebês e passam suas infâncias e juventudes nestes locais, saindo apenas ao completar 18 anos de idade.

Com estes dados, fica evidente que as questões legais, que regem as instituições de abrigos, são importantes para entendermos, pelo menos um pouco da organização destes espaços e para termos contato com os parâmetros que conduzem as instituições de acolhimento. No entanto, devemos ficar atentos para o que de fato vem sendo cumprido e aplicado no cotidiano dessas instituições.

### **A corporeidade institucionalizada**

As Casas Lares, as crianças e adolescentes, e a corporeidade desenvolvida por estas merecem uma reflexão. Já que estes locais, de certa forma, aprisionam estes corpos, que tem de seguir regras diariamente. Regras essas que determinam quando elas têm que dormir, acordar, comer, tomar banho, ou seja, em todos os momentos elas seguem o que lhes é imposto dentro da casa.

A intenção não é fazer uma crítica as pessoas que estão ali no dia-a-dia destas casas, pois estas também seguem regras e apenas reproduzem o que lhes é imposto. Elas

também têm seus corpos aprisionados diante das normas estabelecidas para o seu trabalho, o que faz com que reproduzam isso diante do cotidiano das crianças.

Figueiredo (2008, p. 19) nos diz que é “difícil falar de corpo, pois esquecemos ou fomos levados a nos esquecer que somos corpo, de que nossas comunicações cotidianas com o mundo ocorrem através dele e com ele”. Para as crianças e adolescentes o expressar através do corpo não é tão difícil, no entanto, talvez devido a esta naturalização pelos adultos de que o expressar-se através do corpo não é algo natural ou até correto faz com que estes primeiros venham sendo influenciados a agir desta forma.

Para Leal (2011, s/p):

A maneira como o corpo é percebido, definido, sentido se altera constantemente através da história, evidenciando, no decorrer do tempo, formas de pensar e conceber características de um momento, de uma cultura, de uma sociedade. O corpo por meio de seus gestos, sua espontaneidade, sua vitalidade; revela a maneira como um povo se comporta, se relaciona ou se expressa. Toda a história de vida de uma pessoa se registra em seu corpo, tatuando-o, marcando a pele, definindo a postura, estabelecendo a maneira de se mover. O corpo é, antes de mais nada, a nossa própria existência e através dele percebemos e fazemos parte do mundo.

O corpo que se manifesta dentro dessas instituições traz uma bagagem anterior a esta, como nos diz a autora à cima, é uma história de vida que acompanha estas crianças e adolescentes, já está marcado em seus corpos, estabelecendo suas características.

Para Olivier (1995, p.52): “A corporeidade implica, portanto, na inserção de um corpo em um mundo significativo, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos expansivos e com os objetos do seu mundo [...]”, através da fala da autora podemos compreender que toda relação entre o seu próprio corpo, o dos outros, as coisas e os objetos são dados através da corporeidade, desta forma, as relações expressas por estas meninas institucionalizadas, seja através das brincadeiras, das brigas, das manifestações de vaidades tanto dentro da casa, quanto através do projeto e extensão é a forma delas demonstrarem suas corporeidades.

Merleau-Ponty (1945, p.90 *apud* Fabrin, 2002) nos diz: “Eu só posso compreender a função do corpo vivo realizando-o eu mesmo e na medida em que sou corpo que se levanta em direção ao mundo”. Para o autor a corporeidade ocorre através da relação do corpo consigo mesmo e com o universo, podendo ser mudado e transformado de acordo com a situação que esta se vivendo. Santin (1987, p.63)

corroborar falando-nos que o sujeito “precisa pensar-se e viver-se corporalmente, e não julgar-se uma consciência ou um proprietário de um corpo [...]” este tem que viver corporalmente, ao invés de usar o corpo como um objeto ou instrumento.

Assmann (1993) defende que a corporeidade é centro da educação. O autor nos diz ainda, que para que haja a verdadeira aprendizagem, a pedagogia deve repensar e redefinir as atividades que propiciam e ativam as formas vivenciais de experiência do conhecimento.

Compreendo a corporeidade de diferentes maneiras, pois ela pode ser as manifestações do seu próprio corpo, no simples ato de levantar-se a cada dia que passa. São as formas de viver, de aprender, de conhecer a si, ao seu corpo e os outros. São as bagagens que trazemos do nosso passado, da nossa cultura, da sociedade e da comunidade que no relacionamos. Mas também, são as relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o universo.

### **Brigas, brincadeiras, afetos e vaidades: marcas de uma corporeidade viva**

Começo lembrando o anúncio de Assmann (1993, p.67) quando diz:

Para compreender minimamente o que é a fantástica dinâmica auto-organizativa da Corporeidade Viva, é bom começar por deixar atrás a equivocada visão de que a “realidade” nos entra pelos os sentidos como um simples dado, como algo pronto. O estar vivo neste planeta consiste essencialmente, na interação ativa de corpos, internamente em si mesmos e com o mundo ambiente [...]. Nesta perspectiva, convém começar resolutamente com a insistência na complexa criatividade dos corpos vivos, porque, entre outras razões, isso nos obriga a trabalhar com conceitos abertos a sucessivas complementações.

Durante este tempo de convivência na casa, pude atentar para a corporeidade viva apontada a cima pelo o autor. Ao longo do processo observei a expressão das meninas, nas brigas, nos abraços, nas alegrias e nas tristezas. Poderia dizer muitas corporeidades vivas das meninas que adentravam esse espaço e rompiam com a corporeidade “imposta e pedida” pelas educadoras.

Fabrin (2002) enfatiza uma diversidade de relações que é revelada através da corporeidade, os quais são essenciais para a educação. No período de convivência com as meninas acompanhei suas maneiras de expressão da corporeidade. Notei que mesmo com a convivência diária e com as regras impostas pela casa, cada uma delas tem suas singularidades, seus gostos, suas maneiras de se expressarem, de se vestirem, de se divertirem etc.

No entanto, algumas se espelham em outras, assim como ocorre em qualquer outro lar, não dificilmente o irmão mais novo admira e tende a imitar as atitudes e gostos do irmão mais velho. Isto não é diferente na casa das meninas.

Pude notar isso através dos desenhos, quando as pequenas resolviam imitar as maiores. Como o dia em que a Lissa pegou óleo e colocou em toda folha, depois pegou o meu estojo, que tinha uma boneca na frente e contornou o desenho. Perguntei com quem ela tinha aprendido e ela disse que aprendeu na escola. A Cia e a Laine resolveram fazer igual e molharam as folhas delas com água. A Cia contornou na folha molhada uns desenhos que tinha numa revista, exatamente como a Lissa fez.

Também nas brincadeiras este comportamento ficou claro. No dia em que fizemos o jogo da mímica, a Téfa que estava no sofá disse que não queria participar, mas ela queria ver o que dizia nas fichas de descrição da mímica para falar para as outras. Já a Nine foi uma das primeiras a fazer as mímicas, depois da sua participação ela decidiu que não iria mais participar e que iria ajudar, mas na verdade ela queria fazer o mesmo que a Téfa, ficar olhando o que era a mímica para falar para as outras.

Acredito que este comportamento em que uma tende a imitar a outra companheira de casa, se dá pelo fato da relação delas no dia a dia, uma vez que há uma convivência muita próxima, elas passam grande parte do dia juntas, tendo que dividir tarefas, regras, afazeres, enfim tendo que dividir quase tudo. Isso faz com que algumas se apeguem mais em alguns momentos.

Assim como pode ocorrer o contrário, já que a proximidade pode criar conflitos, desavenças e assim surgir às brigas. E nelas também podemos perceber a expressão da corporeidade. Durante meu tempo de pesquisa, pude presenciar algumas cenas de brigas mais intensas e aquelas mais rotineiras, tanto nas observações como nos desenhos.

Houve um dia em que propus que elas desenhassem o que mais gostavam de fazer no projeto, mas apenas uma delas fez, as outras desenharam o que tiveram vontade. A Nine desenhou uma casa com cama, TV e armário, e fez uma árvore, pássaros, nuvens e sol. As gurias começaram a mexer com ela, que ela estava imitando elas, que ela não sabia desenhar, que era gorda e feia. Ela falou: “Né professora que eu que fiz primeiro a casa?! Eu não to imitando nada. Vocês é que são feias!” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07/2011).

Nas nossas aulas do projeto isso não era diferente, muitas vezes umas se extressavam com outras. Na brincadeira de arranca rabo<sup>3</sup>, estas picuinhas eram bem comuns, elas ficam brabas quando a outra pega o seu rabinho, ou porque rasgou, também começam a se empurrar demais. Trocar a brincadeira às vezes não é a solução, pois as provocações sempre surgem.

Uma das saídas para pensar as agressões das meninas é a que Maturana (1992) propõe. Para o autor, na existência, a base da socialização é um emocional cotidiano que compõe nossa argumentação para que, carregada de afetividade, possa superar as agressões, consideradas “acidentes de convivência”. Não há uma superação da agressividade neste espaço, e por isso, não existe um conhecer no viver legítimo, só tornando possível se considerarmos o outro um legítimo outro na circunstância.

Não é apenas nas brigas que as meninas residentes das casas lares demonstram sua corporeidade. Pelo contrário, nas brincadeiras elas são muito criativas e como diz Figueiredo (2008, p.61) as crianças são “[...] especialistas em brincar, jogar, desenhar e criar os seus brinquedos”. Com certeza esta é uma especialidade delas, que adoram brincar de caçador, de arranca-rabo, de gato e rato, de pobre e rica, de jogar voleibol, dama, quebra-cabeça, enfim, são inúmeras as brincadeiras e jogos que elas curtem.

Neste grupo, em especial, percebi singularidades que as caracterizam. As demonstrações de afeto, por exemplo, são bastante forte, elas gostam de abraçar, de mostrar as coisas que sabem fazer, de contar coisas da escola e da casa.

Nos desenhos essas expressões de afeto apareceram constatemente. Tanto em cartas para familiares, para namorados e desenhos para mim, com demonstrações de carinho e afeto, por estar ali com elas, por levar folhas para que desenhassem.

As manifestações de afeto expressas nos desenhos talvez tenham muito a nos dizer destas meninas, pois aqui elas demonstravam o que estavam sentindo sem que alguém estivesse as induzindo a isso, já que as meninas desenhavam o que tinham vontade.

As relações de apego, que também surgem aqui, em relação a mim, como pesquisadora são muito marcantes. Uma vez que muitas delas me conheciam a pouco

---

<sup>3</sup> Arranca rabo: brincadeira em que cada participante recebe um rabo feito de papel ou jornal, cada um deve colocar seu rabo preso as calças atrás, de forma que fique apenas um pedaço pequeno preso e o resto do rabo para fora, representando um rabo mesmo. Ao comando do professor, todos devem ao mesmo tempo impedir que peguem seu rabo e tentar pegar o maior número de rabo dos outros. Termina quando todos estiverem sem rabo ou apenas um e ganha quem pegar mais rabos ou conseguir que nenhum tenha pegado o seu.

tempo, mas o fato de eu estar ali com elas, por demonstrar que me importavam com elas e que as escutavas. De certa forma, fez com que surgisse um afeto, que elas procuravam manifestar através dos desenhos, dos abraços, da confiança de contar segredos durante as aulas e também de esperar por um carinho.

Durante o período de coleta de dados também pude identificar as expressões das vaidades. Na aula do dia 19/07/2011 antes de começarmos as atividades, a Tatá estava na sala com um estojo de maquiagem, ela passou lápis no olho, batom e rímel. Depois perguntou para a Lissa se ela queria também, ela falou que sim e a Tatá contornou os olhos dela perfeitamente. Ela contou que quem deu para ela foi a Ni, e que ela e a Ane também levam chapinha<sup>4</sup> para passar nos cabelos das meninas (DIÁRIO DE CAMPO, 19/07/2011).

Enquanto umas manifestam interesse em se maquiar, se vestir bem enfim, de se arrumar. Outras não se mostram nem um pouco interessadas. A Memé é uma destas, “fui com a calça rasgada para escola e ninguém percebeu” disse ela. As gurias começaram a rir e disseram: “claro que perceberam. Os guris devem ter ficado te olhando” (Karo). As outras disseram que ela tem calça boa para colocar, mas que vai com as rasgadas porque quer, “a Memé que pega qualquer calça” disse a Fá.

O que fica claro a respeito destes dados é que as manifestações de vaidades apresentadas são mais evidentes nas meninas maiores, o que não deixa de ser observado em algumas pequenas.

O que tentei fazer aqui foi demonstrar algumas maneiras destas meninas de se expressarem através de seus corpos. Sejam corpos estes, que brigam, que abraçam, que se movimentam... Para que pudéssemos conhecer e compreender um pouco deste universo, que tem de ficar de certa forma escondido, como forma de proteger estas meninas.

### **Considerações finais**

Este estudo evidenciou através das observações, das anotações de campo e dos desenhos feitos pelas meninas que a corporeidade expressa por elas, ocorre de diferentes maneiras e em várias situações.

Durante os meses que convivi com as meninas para a realização da pesquisa, constatei que as manifestações da corporeidade delas são expressas através das brincadeiras, das brigas, das afetividades e das marcas de vaidades.

---

<sup>4</sup> Prancha de alisar cabelos

Durante os encontros da pesquisa, pude perceber que elas tinham mais liberdade de demonstrar suas vontades, do que em relação ao dia-a-dia na instituição, já que durante nossas atividades elas podiam escolher juntamente com a professora/pesquisadora as atividades que queriam realizar. Diferentemente da relação dentro do abrigo, em que elas têm que obedecer e seguir regras, quase em todo momento.

Este estudo permitiu que conhecêssemos o “corpo” destas meninas, que se movimenta, se abraça, briga, que age e que sente saudades da família, da casa em que vivia, que tem recordações da vida antes de estar na instituição, enfim, um corpo que interage com a sociedade e a comunidade em que vive, interagindo com o universo. Apesar de serem tão novinhas, estas meninas possuem uma bagagem muito grande.

Este tipo de pesquisa, em que o pesquisador atua como participante da mesma permite uma flexibilidade. Uma vez que, durante o processo de coleta de dados, ele admite que ocorram mudanças e adequações.

Foi o que aconteceu durante este estudo, houve uma mudança no foco da pesquisa, isso porque os sujeitos pesquisados não agiram da forma esperada e planejada, de forma a levar a uma modificação significativa no estudo. Não sendo mais um modelo fechado, mas sim o das inter-relações com universo, com a vida, aquilo que Assmann (1993) enfatizou como uma corporeidade viva.

O que nos indica que neste tipo de estudo isso pode ocorrer, uma vez que eu estou dentro do ambiente a ser pesquisado, eu tenho que me envolver e me deixar levar pelo que vem surgindo e pelos indivíduos da pesquisa.

Um dos grandes aprendizados deste trabalho foi o de aprender a escutar o que as crianças têm a nós dizer, este não é um trabalho fácil, já que a maneira delas exporem seus desejos, suas vontades e seus pensamentos são diferentes dos adultos. As crianças têm uma imaginação e uma criatividade incrível e é dessa maneira que elas pensam suas vidas.

Compreender as crianças como atores sociais, isto é, percebê-las como produtoras de cultura e de conhecimento e não mais como reprodutoras, é essencial para que possamos compreender suas manifestações. Acredito que este estudo possa contribuir neste sentido, já que aponta alguns caminhos para isso.

Esta pesquisa acrescentou no meu processo como educadora envolvida com as meninas e, principalmente, com a formação de vida delas e minha como pesquisadora. Foram muitos os aprendizados, mas este é apenas o começo, ainda há uma longa



caminhada, para que possamos compreender as manifestações destes “corpos” e dar ênfase aos seus olhares e suas vozes.

## Referências

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3 ed. Piracicaba: Unimep, 1993.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13/07/1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*.

FABRIN, Filomena de Carlo Salerno. Corporeidade: educar para não reeducar. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo: Uninove, v.1, p. 57-60, 2002.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. *A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos*. 5 ed. Pelotas, RS: Ed. Universitária/UFPel, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, [Patrícia Garcia](#). *Corporeidade e Martha Graham: novos olhares sobre o corpo*. Disponível em: <<<http://idanca.net/lang/pt-br/2004/06/02/corporeidade-e-martha-graham-novos-olhares-sobre-o-corpo/211>>>. Acesso em: 19 de dez. de 2011.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago: Universidade Del Chile, 1992.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Atividades recreativas em uma Casa Lar: contribuições à formação universitária. *Motriz*, Rio Claro, v.15 n.4, p.1014-1024, out./dez. 2009.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Campinas, SP, 1995. Disponível em: <<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000095484&fd=y>>>. Acesso em: 13 de dez. de 2011.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças? Explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 50, n.1, p.225-270, 2007.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: editora UNIJUÍ, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1.ed. - São Paulo: Atlas, 2007.

## **A História das Coisas – uma experiência de estágio em Artes Visuais no Ensino Médio**

Daiane Figueiredo Rosenhein<sup>1</sup>

Maristani Polidori Zamperetti<sup>2</sup>

**Resumo:** Objetivo neste artigo relatar minha experiência no Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais, ocorrido no 2º ano noturno do Ensino Médio, de uma escola estadual de Pelotas, em 2012. Através de observações iniciais, verifiquei que a professora titular trabalhava nas aulas com o documentário "Lixo Extraordinário". No intuito de prosseguir discutindo o tema consciência ambiental e na busca de aprofundar o tema, resolvi, a partir da mostra do documentário "The Story of Stuff" (A História das Coisas), realizar um trabalho escrito, no qual os alunos colocariam suas percepções sobre o meio ambiente. Foram apresentadas imagens das obras dos artistas Vik Muniz, Frans Krajcberg e Hamilton Coelho, o que propiciou maior conhecimento da produção contemporânea, finalizando com a realização de um trabalho no qual os alunos utilizariam materiais da natureza numa composição-colagem bidimensional. Este trabalho tinha por finalidade discutir as questões ambientais através dos materiais fornecidos pela natureza, e como estes podem contribuir para a expressão artística. Por meio deste trabalho percebi uma grande dificuldade na expressão visual destes alunos, aliada a um certo desinteresse na sua formação escolar. Revejo, desta forma, a necessidade do trabalho em sala de aula com as questões do nosso cotidiano, como a relação do homem com a natureza refletida na expressão artística, o que pode reverberar num espaço de formação de ideias e conhecimentos artísticos, por meio da linguagem visual, na busca do enriquecimento da formação humana.

**Palavras-Chave:** Consciência Ambiental – Ensino Médio – Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Artes Visuais – Licenciatura.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora Adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais. Pesquisadora vinculada aos Grupos de Pesquisa Educação, comunicação e formação de professores (PPGE/FaE/UFPel) e ao NUTREE (Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos (PPGAV/CA/UFPel).

Por meio deste artigo objetivo relatar minha experiência no Estágio Curricular Supervisionado em Artes Visuais, ocorrido em 2012, com uma turma do 2º ano noturno do Ensino Médio, de uma escola estadual de Pelotas, RS.

Conforme proposto pela professora titular da turma, as aulas deveriam dar continuidade ao tema consciência ambiental, o qual estava sendo desenvolvido por meio da exposição do filme “Lixo Extraordinário”, com posterior discussão em aula. Assim, comecei a desenvolver meu trabalho a fim de discutir a consciência ambiental, apoiada na obra de artistas contemporâneos, que tratam em sua obra as questões ambientais, tentando provocar através da arte uma maior sensibilidade dos estudantes ao assunto.

Com o objetivo de propiciar uma reflexão sobre o assunto, no primeiro momento da aula propus que assistissem o documentário "The Story of Stuff" (A História das Coisas)<sup>3</sup> que traz um panorama crítico acerca da destruição do nosso planeta com o consumo material inconsequente, pelo desmatamento e poluição. Entendo que estamos usando os recursos do nosso planeta de forma inconsequente e hoje estamos sentindo as consequências dessa ação, e se quisermos recuperar nosso planeta, precisamos adquirir uma consciência ambiental para uma vida mais sustentável. Capra entende que a

[...] característica notável da biosfera consiste em sua habilidade para sustentar a vida, uma comunidade humana sustentável deve ser planejada de forma que, suas formas de vida, negócios, economia, estruturas físicas e tecnologias não venham a interferir com a habilidade inerente à Natureza ou à sustentação da vida (2003, p. 8).

Propus aos alunos que escrevessem um pequeno texto sobre o documentário, no intuito de expressarem suas percepções sobre o meio ambiente. Infelizmente não ocorreu como previsto, pois os alunos no noturno apresentaram um percentual baixíssimo de frequência; no dia que apresentei o filme apenas três alunos estavam presentes, mas em respeito ao que estavam, segui a aula normalmente.

Na aula seguinte apareceu um maior número de alunos, e quando indagados pelo trabalho, responderam que “ninguém tinha feito”. Assim, solicitei que me entregassem posteriormente, o qual fizeram somente no final do trimestre. Os alunos faltantes não se interessaram em perguntar para os colegas o que o que tinha acontecido na aula anterior. Pedi aos alunos que comentassem sobre o documentário que tinham visto, mas apenas um aluno relatou algo. Assim, entendi que os alunos que assistiram ao filme não se sentiram a

---

<sup>3</sup> Produzido nos EUA em 2007 por Erica Priggen/Free Range Studios, com direção de Louis Fox e roteiro de Annie Leonard.

vontade para falar sobre o documentário em frente aos colegas, mas mesmo assim os questioneei; as meninas disseram que “era legal”, pareciam não saber o que dizer talvez por não estarem acostumadas a refletirem sobre o que assistem, ou talvez simplesmente não prestaram atenção. Apenas um rapaz foi o único a falar, me disse que o “documentário tratava da destruição da natureza”. Este mesmo aluno questionou-me dizendo “que se as pessoas não consumissem, ele não teria emprego, já que era vendedor”. Penso que se os outros alunos tivessem assistido o documentário poderíamos ter um bom debate sobre assunto.

Após, apresentei imagens das obras dos artistas Vik Muniz, Frans Krajcberg e Hamilton Coelho, o que propiciou maior conhecimento da produção contemporânea, para dar embasamento para a realização de um trabalho. Os alunos deveriam realizar uma composição bidimensional a partir das esculturas destes artistas. Utilizando materiais da natureza (plantas secas, galhos, sementes e outros), os alunos deveriam refletir sobre a importância do cuidado com o meio ambiente, realizando colagens. Este trabalho seria finalizado com a releitura dos alunos da sua própria construção, a fim de produzir algum significado a partir do tema desenvolvido nas aulas.

Este projeto se constitui numa sequência de atividades, onde o ideal é que todos os alunos participassem das etapas, mas apenas um aluno teve assiduidade total. Este fato causou certa dificuldade para os alunos infrequentes, impossibilitando o aprofundamento de suas reflexões acerca do assunto.

Após a primeira aula prática tivemos duas semanas sem aulas, devido a feriados e conselho de classe. Isso dificultou o desenvolvimento posterior do trabalho, visto que contamos apenas com duas horas semanais para a disciplina. Os alunos fariam a releitura de seu próprio trabalho, usando elementos da linguagem artística, expressando-se através de desenhos e palavras. No dia marcado, apenas dois alunos conseguiram completar a atividade prática.

A partir de agora trarei imagens de alguns trabalhos realizados por estes alunos, buscando efetuar alguns apontamentos relativos a eles.

O aluno A (Fig. 1) utilizou o elemento “folha” como imagem para o seu desenho. Na composição ele traz vários elementos gráficos, afirmando que estes representam o lixo presente na sala. Percebi neste aluno certa dificuldade para fazer a releitura usando desenho,

talvez pelo fato de seu primeiro trabalho também ter sido efetuado com a técnica do desenho. Um ponto positivo neste trabalho é a expressão do pensamento crítico em relação ao descaso, a sujeira da sua sala de aula. Outro dado é que este aluno foi frequente em todas as aulas, portanto tinha maiores subsídios para desenvolver o tema, pensando sobre as questões ambientais.

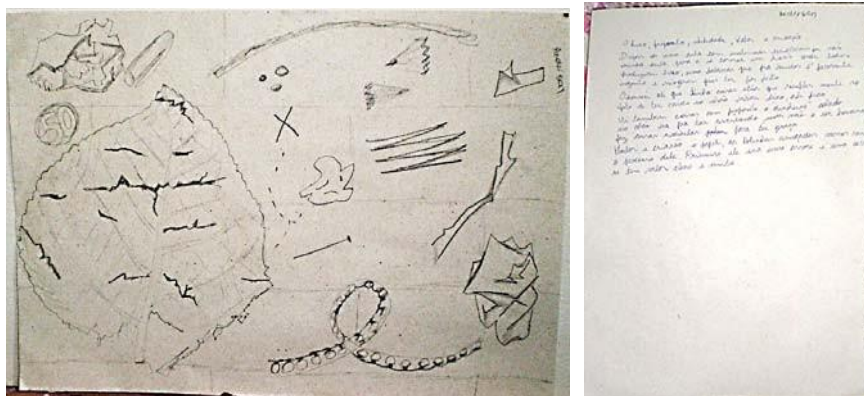


Fig. 1 – Aluno A

A aluna B (Fig. 2) compareceu na aula em que apresentei a primeira proposta prática, porém percebi que somente a partir do seu segundo trabalho é que começou a pensar sobre a importância dos materiais produzidos pela natureza, a partir de algumas questões que foram apontadas por mim, durante a aula. Isso foi constatado na sua escrita:

Com os meios que temos hoje em dia na área da moda, podemos substituir alguns produtos industrializados, por produtos naturais da terra.

A natureza nos proporciona muitos materiais, como fibras, lã, algodão, linho, etc. podemos também [utilizar os] já descartados pelos humanos, assim ajudando e conservando o planeta.

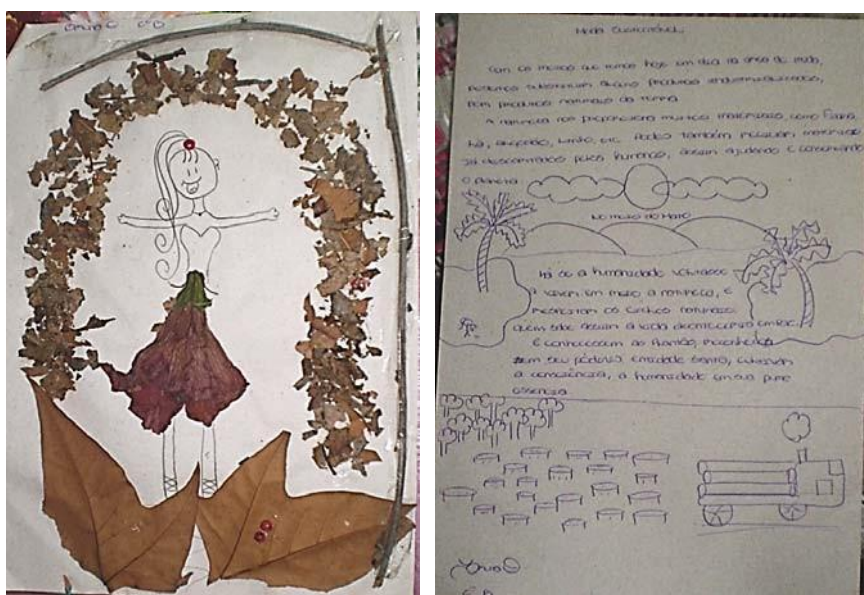


Figura 2 – Aluna B

Observei que a maioria dos alunos não se preocupou em refletir sobre o descaso com natureza, simplesmente compôs com os materiais que levei, pois quando solicitei que fizessem a releitura, me disseram “não ter pensado em nada”. Assim, entendo que os trabalhos foram realizados sem reflexão sobre o tema.

No dia que propus o trabalho da releitura, havia um grande número de alunos que nunca havia assistido a minha aula ou fazia tempo que não aparecia, sendo que tive de explicar aos atrasados a proposta anterior, para que depois pudessem acompanhar a atual. Este fato acabou confundindo uma aluna que misturando as duas propostas, realizou-as em uma (Fig. 3). De qualquer forma, a aluna conseguiu realizar seu trabalho, compondo uma árvore que perdia suas folhas, e escreve ao lado da imagem: "essa é a verdade na natureza hoje..."



Figura 3 – Aluna C

Outra coisa que me chamou atenção foi a grande quantidade de árvores, muito parecidas ou realizadas com a mesma técnica. Vejo nos trabalhos abaixo a presença evidente dos estereótipos (imagens que adotamos pela sua facilidade de reprodução). No final do trimestre os alunos com menor assiduidade entregaram suas releituras, as quais também contavam com a presença dos estereótipos.



Constato que é forte a presença dos estereótipos nas escolas, caracterizado por um repertório acabado e pronto, no qual todos os alunos se encaixam em um grupo de formas semelhantes, desvalorizando a expressão da singularidade dos indivíduos. Vianna questiona porque ainda hoje muitos professores, privilegiam esses desenhos.

A resposta pode ser: pela falta de recursos, de alternativas, de informação, por comodismo, de coragem de se contrapor, mas principalmente pela necessidade de pertencer ao um grupo pela necessidade de "sentir junto", de estar em coesão com ele, praticando o que manda o senso comum e, assim, ser considerado adequado, conveniente, amável e competente (2010, p. 193).

Assim como adotamos os estereótipos, adotamos o hábito de receber informações prontas, fazer atividades com simples ato de cumprir tarefas e conseguir notas. Como absorvemos uma forma de desenhar sem reflexão, sem criatividade, de forma gratuita, incorporamos muitas formas de agir sem pensar nas consequências; enfim, criamos uma sociedade na qual o descaso com o ambiente é natural, e que parece lícito destruir e despejar dejetos nos rios.

Nós, professores, precisamos pensar em desenvolver o pensamento crítico na sala de aula, produzindo mudanças na forma de pensar destes alunos, gerando algum tipo de transformação. Conforme aponta Ostrower, o professor

[...] teria, portanto, que ser capaz de mostrar que existem valores, e por que existem, teria que dar oportunidade aos alunos discutirem critérios, o que corresponde a uma tomada de posições, e também mostrar que existe inerente em nós o sentido de responsabilidade pelo que fazemos. Assim não valeria dizer aos alunos: "Vocês estão livres, façam qualquer coisa criem". Antes, deveria ser possível dizer: "Vocês estão livres, perguntem, indaguem, experimentem, poderão fazer tudo, uma vez que assumam a responsabilidade pelo que fizerem". O questionamento, a indagação, a compreensão da pesquisa, eis o caminho da criação (1981, p. 39).

Desse modo, sinto a necessidade de trabalhar com uma educação voltada a valorização do pensamento crítico, pois notei uma grande defasagem nos processos de criação dos alunos. Ainda, percebi pouco interesse dos alunos com a escola. Os alunos do



noturno, na sua maioria, não tiveram uma formação regular, muitos dos que conheci neste período de estágio já haviam repetido de ano, se encontrando desmotivados. É preciso propiciar a formação de alunos questionadores, interessados em aprender, e a arte pode ser um fator a contribuir neste processo.

Através da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a capacidade criadora de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2005, p. 100).

Trago a minha experiência de estágio, para podermos pensar como a educação tem condições de propiciar o questionamento, tornando os alunos mais críticos quanto ao seu cotidiano e consciência ambiental, sensíveis ao mundo que os rodeia. Conforme aponta Capra, nas

[...] próximas décadas a sobrevivência da humanidade dependerá de nossa alfabetização ecológica - nossa habilidade para entender os princípios básicos da ecologia e viver de acordo com sua observação. Isto significa que a eco-alfabetização deve se tornar uma qualificação indispensável para políticos, líderes empresariais e profissionais em todas as esferas, e deverá ser a parte mais importante da escolaridade, em todos os níveis – desde a escola primária até a escola secundária, faculdades e universidades e na educação continua e no treinamento de profissionais (CAPRA, 2003, p. 9).

Desta forma, a necessidade do trabalho em sala de aula com as questões do nosso cotidiano, como a relação do homem com a natureza refletida na expressão artística, pode reverberar num espaço de formação de ideias e conhecimentos artísticos, por meio da linguagem visual, na busca do enriquecimento da formação humana.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/ Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea**: Consonâncias Internacionais. Cortez: São Paulo, 2005.

CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas**. Idesa, São Paulo, 2003.

OSTROWER, Fayga. A criatividade na educação. In: PEREIRA, Maria de Lourdes Mader (org.). **Arte como processo de educação**. Rio de Janeiro: FUNDARTE, 1981.



VIANNA, Maria Letícia Rauén. **Desenho com todos os lados do cérebro:** possibilidades para transformação das imagens escolares. Curitiba: Ibpex, 2010.

# POR UM SABER DE EXPERIÊNCIA NO TERRITÓRIO DAS VISUALIDADES: POTENCIALIZAÇÃO DAS DIMENSÕES SENSÍVEIS

Daniela da Cruz Schneider<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Pelotas

**Resumo:** O presente trabalho tem por finalidade interrogar os Parâmetros Curriculares Nacionais-Artes, quanto às suas proposições acerca da experiência com a arte. Desta forma, lança uma crítica à instrumentalização que o Ensino de Artes Visuais adquire quando caracterizado pelo documento. Parte da hipótese de que há uma despotencialização da experiência sensível com a arte, ficando esta subsumida às finalidades decodificadoras. Assim, em contrapartida, o trabalho procura/investiga a potencialização da dimensão sensível da experiência com o território visual. Para isto, assume como matiz teórico o pensamento de Jorge Larrosa sobre experiência e saber de experiência. A estrutura do trabalho desdobra-se da seguinte forma: primeiro lança-se a uma caracterização da tripartição do conhecimento da arte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; em seguida, empreende na discussão da caracterização instrumental proposta pelos PNCs-Arte para a experiência com as imagens; por último, busca destacar as potências da experiência e saber de experiência, segundo Jorge Larrosa, para re-pensar os encontros com as imagens.

**Palavras-chave:** Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte; Experiência; Saber de Experiência.

## 1. Introdução: pensar diferentemente daquilo que se pensa

Quais as finalidades da Arte na escola? Para quê ela serve? Ou ainda, o que quer a Arte na e da escola? Sem a pretensão de responder qualquer uma destas perguntas, pois assumo os riscos que as respostas podem produzir, lanço outra indagação: o que a arte pode escola? Deixo a pergunta em suspenso, na esperança de que ela possa pairar ao longo do texto e que, ao final, alguns vetores que apontem para uma resposta possam surgir.

Este trabalho problematiza o Ensino de Artes Visuais através de uma forte crítica feita aos Parâmetros Curriculares Nacionais da área de Arte. Parte do pressuposto que a caracterização feita pelos PCNs-Arte não contempla a dimensão sensível e *experimentante* da área, privilegiando um conhecimento e uma relação com a arte de forma instrumentalizada.

É certo que com os PCNs a Arte passa a ser legitimada e oficial no currículo escolar. O Documento garante objetivos, critérios de avaliação, critérios de seleção dos conteúdos e uma caracterização dos conhecimentos específicos da arte, a equiparando, desta forma, às outras disciplinas escolares. Assim, ressalto que de nenhuma forma é intenção fragilizar ainda mais uma disciplina que tem lutado tanto para se efetuar com campo específico do saber escolar.

O movimento proposto é problematizar, seguindo o que Michel Foucault propôs como o ato de filosofar, diz ele:

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel). Bolsista CAPES. Graduada em Artes Visuais – Licenciatura (UFPel). Especialista em Educação (UFPel). E-mail: danic.schneider@gmail.com

Mas o que é o filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento? Se não o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? (FOUCAULT, 1984, p. 15)

Uma vez instituída como área do conhecimento, uma vez legitimada pelas políticas públicas; e, com a intenção de trazer algum movimento para o pensamento educacional, sobretudo na área de Ensino de Arte, o que proponho com a crítica que faço a partir deste trabalho é pensar diferentemente daquilo que já se sabe, daquilo que está estabelecido, um trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento.

Desta forma, o texto engendra-se a partir de uma discussão acerca da experiência com o território das visualidades e das possibilidades de pensar um saber de experiência para o Ensino de Arte. Ambos os conceitos são matizados pelo pensamento de Jorge Larrosa.

A estrutura do trabalho apresenta-se da seguinte forma: primeiro lança-se a uma caracterização da tripartição do conhecimento da arte pelos Parâmetros Curriculares Nacionais; em seguida, empreende na discussão da caracterização instrumental proposta pelos PNCs-Arte para a experiência com as imagens; a terceira parte compromete-se com o desdobramento das concepções de experiência e saber de experiência, a partir de Jorge Larrosa; a conclusão reserva-se a uma discussão desde a perspectiva da experiência, ressaltando as potências sensíveis desta concepção para a experimentação com a visualidade.

## **2. Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte e a Metodologia Triangular**

A disciplina de Ensino de Arte, sob suas diferentes linguagens – Dança, Teatro, Música e Artes Visuais – foi oficializada e tornada obrigatória no currículo escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Esta Lei pretendeu regulamentar uma série de mudanças no campo das políticas públicas, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Neste contexto, foi realizada uma reforma curricular nacional, que deveria assegurar a qualidade da educação, por meio do estabelecimento de um parâmetro mínimo para disciplina escolar, o que culminou na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a área de Arte.

Assim, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais a área de Arte, em suas diferentes linguagens, passa a ter objetivos específicos, critérios para avaliação e seleção de conteúdos, bem como finalidades correlativas ao campo educacional explicitadas pelo documento. Tudo isso garantiu à área de Arte uma equiparação às outras disciplinas escolares

– pelo menos expressas pelo currículo nacional, ainda que tenha levado algum tempo, se é que de fato ocorreu, para que esta equiparação funcionasse na prática.

A Arte, tal como foi caracterizada pelos PCNs, tem seu conhecimento específico dividido em três dimensões: o fazer artístico, a apreciação significativa e a contextualização histórica – que coincidem com as proposições da Metodologia Triangular. Esta tripartição do conhecimento da Arte está expressa no documento da seguinte forma:

- a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos. (BRASIL, 1997, p. 43-44)

Para fins de rápida contextualização, é preciso dizer que a Metodologia Triangular consiste em uma abordagem pedagógica para trabalhar com a Arte, desenvolvida por Ana Mae Barbosa. A metodologia foi perspectivada pelo DBAE (Disciplined Based Art Education), concebida nos Estados Unidos e na Inglaterra na década de 1960 (BIASOLI, 2007). Os quatro pilares ou as quatro disciplinas que compreendem o DBAE são a *produção*, a *crítica*, a *estética* e a *história da arte*. No Brasil, a abordagem foi deslocada e recebeu uma nova configuração, baseando-se em três disciplinas: o *fazer artístico*, a *fruição* (leitura de imagem) e a *contextualização* (história da arte).

Assim como os ingleses e norte-americanos, os pesquisadores e Arte-Educadores brasileiros buscavam uma metodologia que pudesse dizer de um conhecimento da arte. Enquanto se organizavam e lutavam pela obrigatoriedade e oficialização da disciplina, foi a partir desta metodologia que os Arte-Educadores empreenderam seus esforços para uma caracterização da área, a ser incorporada pelo documento oficial. Sem nomeá-la claramente, o documento diz que o ensino de arte “tem por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997, p. 31). E, ainda, que o campo artístico no âmbito escolar deve ser investigado como atividade humana, delimitando o fenômeno artístico “como produto das culturas, como parte da história e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação” (BRASIL, 1997, p. 43).

Cabe ressaltar que o documento não contempla todas as reivindicações feitas pelos Arte-Educadores, embora tenha absorvido a abordagem Triangular.

### 3. Crítica ao instrumentalismo proposto pelos PCNs

É certo que os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte garantem a legitimidade da disciplina no território escolar. Determinam uma caracterização para o conhecimento da Arte e, de certa forma, com isso estipulam uma maneira de operar pedagogicamente este conhecimento.

E, tendo a Arte sido pedagogizada, foi preciso conjecturar conhecimentos organizados que lhe dissesse respeito. Instituí-se então, através dos PCNs – Arte, uma triangulação desse conhecimento da arte. Eles contemplam um *fazer artístico*, ou seja, objetivam a capacidade de produção de produto artístico, bem como domínio de técnicas que permitam sua elaboração; uma retenção de informações que possibilite ao aluno *contextualizar* as produções artísticas e compreendê-las dentro de um quadro histórico; e, por fim, uma *apreciação* significativa das obras de arte, o que seria uma soma do processo de contextualização mais uma decodificação. Acerca da apreciação significativa, ela é expressa da seguinte forma pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte:

- Identificação dos significados expressivos e comunicativos das formas visuais;
- Contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas;
- Reconhecimento e experimentação de leituras dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio).
- Contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leituras das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado;
- Identificação e reconhecimento de algumas técnicas de procedimentos artísticos presentes nas obras visuais; (BRASIL, 1997, p. 64-65)

Com isso, infere-se que o Ensino de Arte, à luz dos PCNs, passa a ter uma finalidade específica: formar um sujeito decodificador e “contextualizador” de imagens da cultura visual. Percebe-se, ao analisar as proposições feitas pelo documento, um caráter instrumental na relação com a Arte: a escola deve instrumentar os alunos e as alunas na e para as experimentações com o território das visualidades.

Identificar. Reconhecer. Observar. Palavras que antecedem ou sucedem o contato sensível e/ou a experimentação. A experiência pedagógica com a arte, assim, centra-se na aquisição de conhecimentos-verdade, a imagem passa a ser uma imagem-representação, uma imagem-verdade, que deve ser decodificada, destrinchada. Ela torna-se um bloco de informações, que serão transmitidas e adquiridas – identificadas, reconhecidas e observadas.

A dimensão sensível, da afecção, da sensação da imagem fica subordinada a um processo de objetivação, pura instrumentalização.

Segundo Marly Meira (2003), esta dimensão instrumental do Ensino de Artes Visuais chega ao Brasil via metodologia DBAE (Disciplinas Básicas para Arte na Educação): “onde a estética e a subjetividade são reduzidas ao que é verbalizável ou experimentável segundo programas formalistas” (MEIRA, 2003, p.27). Mais adiante, continua sustentando sua postura, dizendo que:

Não podemos considerar a imagem como um objeto, nem como um espaço a ser descrito, analisado, julgado, fundado (...). A linguagem reduz a imagem a um objeto, e o olho a um sujeito. As análises da imagem prendem-se a seu percepcionismo e reconhecimento, ao conteúdo da imagem, ao que se metaforiza sobre a sua forma. O geometral feito pela linguagem converte a imagem num signo-ideativo. (MEIRA, 2003, p. 39)

Jorge Larrosa (2010) tratando da experiência com a leitura, mais especificamente em relação à apreensão dos códigos como necessários para a realização da leitura, defende que a aquisição dos códigos é necessária, visto que sem eles não haveria possibilidade de leitura/decodificação do texto literário. No entanto, reivindica a dimensão sensível da experiência com a leitura, defendendo que essa experiência não coincide com decifrar códigos. Faz uma crítica à pedagogia, dizendo que ela está limitada a transmissão dos códigos, limita-se a instrumentalização.

Se só é experiência aquilo que nos passa e que nos forma ou nos transforma, a experiência que fazemos ao ler um texto é diferente de decifrar seu código. E isso, entre outras coisas, porque cada experiência de leitura também suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence. Por isso, e em relação ao código, a leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo o código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir sua transgressão. (LARROSA, 2010, p. 145)

Deslocando essa discussão para a experiência com as Artes Visuais, com as imagens da arte, a crítica feita por Larrosa assume a mesma tonalidade. Nas palavras de Meira:

O percepcionismo que ainda impera na análise da imagem é fruto da mentalidade racionalista cartesiana, da qual se procura sair mediante pesquisas estruturalistas e pós-estruturalistas, onde a visibilidade aparece não mais como experiência estético-percepcional, mas evento que revela o diálogo entre o sujeito e a subjetividade politicamente determinada pela cultura e pelos poderes dominantes da sociedade. (MEIRA, 2003, p. 39)

No que concerne ao fazer artístico, tal como está empreendido pela Metodologia Triangular, Marly Meira também traça uma crítica, na esteira do que Larrosa propõe como experiência com a leitura, deslocando essa percepção para a experiência com a arte: “o fazer excede o poder do código, das normas de sintaxe de formas, porque essa operação está dentro

dele mesmo, do que se vai plasmando na relação do materiais e imateriais envolvidos” (MEIRA, 2003, p. 43).

#### 4. Desdobramentos conceituais: um saber de experiência no Ensino de Artes Visuais

É a partir desta discussão que tenho problematizado a despotencialização da experiência sensível com a Arte considerando as proposições feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de arte. O encontro sensível, os espaços para que algo acontece foram substituídos por uma fórmula que direciona a experiência com a arte para uma convulsão informacional.

Segundo Gilles Deleuze (1999) a arte não é informação<sup>2</sup>. Ela nada tem que ver com comunicação e informação. Isso porque para este filósofo informação e comunicação são palavras de ordem, que regulam o comportamento das pessoas para determinada finalidade prevista. A Arte não tem intenções, mas *intensões*. É um campo de intensidades.

O pensamento de Deleuze, com base nestas premissas, encontra-se com o de Larrosa neste texto. Pois, se a Arte não é informação e se o excesso de informação é uma anti-experiência – como alerta Larrosa – pode-se pensar que a Arte é possibilitadora de experiências. Esta é uma conclusão arriscada, com base nos argumentos breves que vem sendo oferecidos até aqui. No entanto, é ponto de chegada para a discussão deste texto: a Arte configura-se como impulso de experiências, uma vez que seja tratada como campo de saber de experiência e não como micro-realidades visuais que devem ser reduzidas a um conjunto de informações.

Mas em qual sentido se fala de uma experiência? Não se trata de experiência no sentido de um experimento, no qual se testa algo a fim de se chegar a um resultado previamente estabelecido. Também não se trata da experiência transcorrida de uma vida, um conjunto de conhecimentos que foram adquiridos através do trabalho, do estudo, da vivência como contingência.

A experiência, tal como trata este trabalho, está matizada pelo pensamento de Jorge Larrosa. Diz ele que a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece. Não aquilo que passa ou acontece de uma forma generalizada, mas aquilo que *nos* acontece, que *nos* toca, de forma singular e particularizada. E um saber de experiência está ligado e esta singularização

---

<sup>2</sup> É preciso salientar que Deleuze considera a Arte, junto com a filosofia e a ciência, como um campo de produção de pensamento. O que a separa das outras duas é a matéria com a qual lida. Deleuze diz que o substrato da Arte são os agregados sensíveis. Para ela a Arte é território sensível, um bloco de sensações. Ver: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

do acontecimento (LARROSA, 2006). Adquirindo uma *qualidade existencial*, nas palavras do próprio Larrosa. A experiência não é aquilo que acontece simplesmente, mas aquilo que acontece *a* alguém e opera uma transformação neste alguém.

Larrosa (2002) defende que parece estar tudo organizado para que nada nos aconteça, nada nos passe. E isso inclui a escola, com sua lógica de transmissão e aquisição de conhecimentos, calcada em um princípio de que o conhecimento é, portanto, aquilo que conhecemos pode ser medido e, logo, avaliado: “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça” (LARROSA, 2002, p. 21).

São quatro os motivos apontados por Larrosa como os desarticulares da experiência: o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Os dois últimos estão ligados diretamente a um modo de vida capitalista, na qual tempo converte-se em dinheiro; e o trabalho está associado à ascensão social. Gostaria de centrar-me nos dois primeiros motivos o excesso de informação e de opinião.

Larrosa coloca a informação como uma quase anti-experiência. Diz ele que a experiência não é informação. Os sujeitos de informação buscam incessantemente pela informação. É preciso estar cada vez mais informado, em um processo de atualização quase constante: “o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSA, 2002, p. 22).

Daniel Lins (2005) utiliza uma expressão que muito me agrada para a discussão deste texto: o *saber-sabor*. É preciso saborear aquilo que se conhece, degustar. E, para isso, é preciso tempo.

O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. (LARROSA, 2002, p.23)

Nietzsche (2009) também utiliza uma expressão que me apraz: *ruminar*. É preciso fazer voltar à boca, sentir novamente algum sabor – por mais inconveniente que este sabor do saber ruminado possa trazer. Extrair novamente alguma coisa que antes não havia sido absorvida. Mas para ruminar também é preciso tempo. E este é outro empecilho para a experiência, como já foi apontado, a falta de tempo.

Os saberes como *sabores* não mudam a realidade finita dos homens e, tampouco, a angústia vinculada à morte. A realidade continua sendo o que ela é, mas o olhar que se tem sobre ela transforma não a força das coisas nos seus paradoxos e incertezas, mas atribui ao “incompreensível”, sob o olhar ético e estético, para além do bem e



do mal, uma realidade artística, criadora, isenta do imaginário divino, do juízo, da verdade, da punição e do castigo. (LINS, 2005, p. 1230)

O excesso de opinião também está associado à desarticulação da experiência. É preciso informar-se e depois opinar sobre aquilo que se informa:

E quando a informação e opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. (LARROSA, 2002, p. 22)

Informação e opinião formam um par objetivo-subjetivo. A informação se estabelece como o objetivo, aquilo que é apreensível e passível de verificação. Já a opinião está voltada, supostamente para o subjetivo. No entanto, Larrosa defende que esta reação subjetiva tornou-se em nós algo automático, como um disparador: estando informados, nós opinamos automaticamente.

E o Ensino de Artes Visuais? É neste ponto da discussão que acredito encontrar os argumentos que sustentam a hipótese de uma despotencialização do sensível, em detrimento de uma instrumentalização nas experimentações com as imagens. Pois, como vim tentando demonstrar, o Ensino de Artes Visuais proposto pelos PCNs considera a dupla informação-opinião, que triangula o conhecimento da arte no fazer artístico, na leitura de imagem e na contextualização.

Cabe dizer que tanto o fazer artístico, como as leituras de imagens não se restringem a meras opiniões, expressas segundo suas especificidades. Para que elas sejam realizadas é preciso a apreensão de um certo número de técnicas e mesmo roteiros. No entanto, elas acabam centrando-se neste lado subjetivo da dupla expressa anteriormente: é preciso informar-se e depois opinar. É preciso obter um conjunto de informações sobre determinada obra e/ou imagem, para que o subjetivo possa operar. As imagens, assim, são decodificadas, para em seguida passarem à verbalização.

Em outro texto, Larrosa (2010) trata do silêncio e da nossa falta de direito ao silêncio. Nosso sistema de ensino está organizado para que tudo possa ser legível e verbalizado. A linguagem ocupa um lugar central na educação, pois é a partir dela que damos sentido ao mundo. O sentido apreendido é preciso ser verbalizado, para que possa ser regulado.

Anulação do silêncio é também um efeito do poder. O poder não funciona apenas intimidando e fazendo calar. A presença do poder não se mostra apenas no silêncio submetido que ele produz. O poder está também nesse burburinho que não nos deixa respirar. E, muitas vezes, até mesmo na maioria das vezes, o poder está em todas essas incitações que nos fazem falar. Mas que nos exigem falar como está ordenado, segundo critérios de legitimidade. (LARROSA, 2010, p.48)

Não se trata, então, de simplesmente incitar à fala, à verbalização daquilo que nos passa, que nos acontece, mas seguir um roteiro que organiza e legitima esta fala. A tripartição do conhecimento, expressa pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte, intenta uma legitimação e ordenação da experiência com o território visual por meio de um plano, de passos a serem seguidos, coordenados por uma determinada visão do que seria arte e de quais seriam as especificidades de seus conhecimentos.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: 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. (LARROSA, 2002, p.24)

Para Marcos Villela Pereira (2011) para haver experiência estética é preciso haver uma atitude estética. E esta atitude estética pode ser entendida como uma abertura do sujeito. Uma abertura para a experiência, uma configuração na percepção. Esta concepção de atitude estética está relacionada àquilo que Larrosa nomeia como sujeito de experiência. O sujeito de experiência está aberto aos acontecimentos.

É certo que um acontecimento, uma experiência estética não pode ser previsível, tampouco premeditada. A experiência tem esta dimensão imprevisível. E isso pode ser dito também para a experiência estética. Se fosse possível prever quando certos acontecimentos irão desembocar em experiências, isso seria tranquilamente manipulável, o que possibilitaria incorrer na lógica de transmissão e aquisição. E, com isso, recaindo aos modelos informacionais de educação. Um sujeito de experiência não é um sujeito de informação:

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25)

Sendo a experiência estética algo que não pode ser controlado e/ou manipulado, uma educação que privilegie a experiência estética deve se colocar como possibilitadora, provocadora... agenciadora de encontros com a arte e com a experiência sensível com a arte. E se a informação é uma anti-experiência, nas palavras do próprio Larrosa, então estes encontros devem ultrapassar a lógica da transmissão-aquisição, atingindo outra dimensão, indo além em experimentação. Mas para que isso ocorra, é preciso que o docente assuma uma

atitude estética, que ele mesmo se verta em um sujeito de experiência: aberto e sensível ao campo da arte no território escolar.

## **5. Notas conclusivas: a experiência com a arte indaga o território da educação**

Este é um assunto que dificilmente se esgotaria em um trabalho. É preciso ainda muito estudo e muita escrita para que se possa chegar aos mínimos em comum. Desta forma, esta conclusão é apenas um esboço, um esboço... algo que pretende dar o que pensar. E isso igualmente se pode pensar deste trabalho. Antes de tudo, ele se pretende um ensaio, um esboço.

Retomo a pergunta que introduz o texto: o que pode a Arte? e o que pode a Arte sobretudo na educação? se aceitamos que a Arte é lugar da experiência estética e que os saberes da Arte serão saberes de experiência, o que a Arte pode na e para a educação centra-se na vontade de experimentação. A Arte pode oferecer, possibilitar, provocar encontros sensíveis, que muitas vezes parecem esquecidos na educação, de uma forma mais geral.

Se a crítica que faço aos PCNs-Arte parece demasiado dura, não condescendente, apontando para uma despotencialização do sensível; o faço, pretensiosamente, para que se pense: é preciso pedagogizar a Arte ou verter a educação em Arte? Deixo a provocação em suspenso, como simples nota (in)concluída deste trabalho.

## **6. Referências**

- BIASOLI, Carmen Abadie. *A formação do professor de artes - do ensaio à encenação*. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Ensino de quinta a oitava séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1997.
- DELEUZE, Gilles. *O ato de Criação*. IN: Folha de São Paulo, Caderno Mais!, 27 de junho de 1999.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- LARROSA, Jorge Bondía. Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'Educació i de L'Esport*. Blanquerna, n.19, 2006.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. n. 19 [online]. 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- LINS, Daniel. Manguê's School ou por uma pedagogia rizomática. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, 2005.
- MEIRA, Marly. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da Moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, n. 18, 201.

## ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE PRODUÇÃO E APRENDIZAGEM NO PIBID3- ARTES VISUAIS/UFPEL<sup>1</sup>

**ALMEIDA, Diana Silveira de<sup>2</sup>**

Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/  
[dianasilveira\\_13@hotmail.com](mailto:dianasilveira_13@hotmail.com)

**SOUZA, Bianca Ziegler de<sup>3</sup>**

Acadêmica, Artes Visuais – Modalidade Licenciatura, UFPel, Pelotas-RS/  
[meurisoflora@gmail.com](mailto:meurisoflora@gmail.com)

**BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos<sup>4</sup>**

Professora, Doutora em Educação Ambiental, UFPel, Pelotas-RS /  
[attos@vetorial.net](mailto:attos@vetorial.net)

**Resumo:** Este texto apresenta algumas das atividades do PIBID3-Artes Visuais/UFPel que acontecem através da rede WWW em processos de ensino-aprendizagem a distância. Nesse sentido, foi criado um ambiente virtual de aprendizagem, AVA, sediado na plataforma Moodle/CEAD/UFPel, como um suporte pedagógico complementar às atividades presenciais, assim como o Blog do grupo, que além de dar visibilidade às ações desenvolvidas, também possibilita a reflexão crítica a partir das impressões pessoais de cada um. A intenção é a de mostrar como esses meios contribuem para a construção de diferentes/novas formas de uso e apropriação do ciberespaço, um espaço privilegiado para o estudo e a manifestação da cultura visual.

**Palavras-chave:** Arte/Educação. Espaços alternativos. PIBID.

As novas tecnologias digitais de informação comunicação se caracterizam pela sua nova forma de materialização. A informação que vinham sendo produzida e circulada ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo) na atualidade também vem sendo circulada pelos bits, códigos digitais universais (0 e 1). As tecnologias da informática associadas às telecomunicações vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Uma nova revolução emerge, a revolução digital. (SANTOS, 2003, p. 3)

---

<sup>1</sup>Este trabalho possui o apoio CAPES/PIBID.

<sup>2</sup> Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID3-Artes Visuais/UFPel.

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Coordenadora do subprojeto Artes Visuais no PIBID 3/UFPel.

Nos dias de hoje a demanda de produção, circulação e consumo da imagem, principalmente na internet, em redes sociais de convivência online, é cada vez mais comum. Nesse processo, as pessoas modificam imagens de formas a utilizá-las como expressão que desejam compartilhar. E não somente as imagens, mas, também, os conteúdos. Existem sites e blogs onde indivíduos se apropriam de vídeos, notícias e as distorcem, espalhando uma visão errônea de fatos, que muitas vezes, quem vê, pode tomar como verdade.

Esse assunto pode ser abordado e questionado em sala de aula. Uma vez que, o “Por quê?”, “Como?”, e “Quando?” dessas imagens passam despercebidos na dinâmica do cotidiano, sem uma conotação reflexiva, que a escola deveria propiciar. Assim, surge, cada vez mais, não só a necessidade de se utilizar recursos alternativos para melhor circulação e entendimento dos elementos da cultura visual, como também a de procurar uma aproximação das linguagens que fazem parte do dia-a-dia dos alunos e professores de Artes, através da comunicação em suas amplas possibilidades. Assim sendo:

Ao compreender arte e imagem como cultura, a cultura visual explora usos e possibilidades educativas e pedagógicas de um amplo espectro de visualidades que inclui imagens de arte, ficção, publicidade, entretenimento e informação. As imagens contam de nós, dos outros, para nós, para outros. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, cria novas responsabilidades para a escola. De fundamental importância para a educação da cultura visual é o papel da escola no empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que dilatam o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens. (TOURINHO, 2011. p.4)

Tendo em vista tais questões, o PIBID3 Artes Visuais/UFPel tem como “pano de fundo” ações que permeiam essas ressignificações que o espaço *online* propicia, já que o Programa tem a característica de acrescentar experiências para o enriquecimento da docência de seus alunos em formação. Sendo assim, desde o começo do projeto, foi criado um Ambiente Virtual de Aprendizagem, situado na plataforma Moodle/Cead/UFPel. Nele acontecem trocas de informações, debates, entre outras ações onde assuntos atuais relacionados à Arte Educação e a Cultura Visual dispersa na rede são abordados por todos do grupo.

Uma das maiores vantagens desse espaço é a possibilidade de utilização de recursos que um encontro presencial de discussão limita. Como por exemplo, a mostra

de imagens, textos, vídeos e sites que estão relacionados com o tema. Além da participação coletiva do grupo, que possibilita um pensamento crítico a partir das impressões pessoais de cada um. A seguir apresentamos a Tabela 1 com o levantamento das atividades do AVA desde o início do Programa:

|         | LEITURAS                                                                                                                                                                                                                               | FÓRUNS DE DISCUSSÕES                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08/2011 | -Identidade e diferença.<br>-Projeto em Artes Visuais.<br>-PCN's Artes visuais : Ensino Médio e Fundamental.                                                                                                                           | -Criação do "Fórum de notícias".<br>- Texto "Identidade e diferença".<br>- 1º Seminário do PIBID/UFPel: impressões.<br>- Projeto das Artes Visuais para o programa.<br>- Exercício de planejamento de uma atividade prática, tema "Identidade e diferença".                                                                       |
| 09/2011 | -Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo.<br>-11 de setembro.<br>-Texto de revista: Arte, do conceito de Identidade e da educação como projeto político ideológico.<br>-Educação para uma compreensão crítica da Arte. | - As representações do "11 de setembro".<br>- Arte, Identidade e Educação.<br>- Ideias para o Blog do grupo.<br>- "Semana da Educação do I.E.E. Assis Brasil".<br>- Síntese dos PCN's e produção de um ppt.<br>- "Arte educação no Brasil do Modernismo ao pós-modernismo".<br>- "Educação para uma compreensão crítica da Arte". |
| 10/2011 | -“O que a Arte Ensina”.<br>-“Interdisciplinaridade nas Artes Visuais”.                                                                                                                                                                 | - Impressões pessoais sobre as primeiras visitas às escolas.<br>- Reflexão sobre artigos postados, relacionando com as atividades práticas desenvolvidas.                                                                                                                                                                         |
| 11/2011 | -“Interdisciplinaridade nas Artes Visuais”.                                                                                                                                                                                            | -Discussões sobre os últimos artigos.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12/2011 |                                                                                                                                                                                                                                        | -Avaliação atividades na “Semana de Educação” do I.E.E. Assis Brasil.<br>-Elaboração de um Diário sobre as atividades.                                                                                                                                                                                                            |
| 01/2012 | -“Cultura Visual”.                                                                                                                                                                                                                     | -Planejamento de oficinas interdisciplinares<br>-Resumo do texto “Cultura Visual”.<br>-Dúvidas sobre o texto “Cultura Visual”.<br>-Reflexão sobre Memória, Identidade e Cultura.                                                                                                                                                  |
| 02/2012 | -Livro “A Imagem”;<br>- Texto “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”.                                                                                                                                                | -Resumo e discussões: capítulos 1 a 3 do livro “A Imagem”.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 04/2012 | -Livro “A Imagem”.                                                                                                                                                                                                                     | -Resumo e discussões: capítulos 4 e 5 do Livro “A Imagem”.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 05/2012 | -“Interdisciplinaridade na sala de aula”, ppt prof. Verno Krüger.                                                                                                                                                                      | -Criação do tópico para ideias de materiais para a confecção de um KIT artístico para cada escola pertencente do programa.                                                                                                                                                                                                        |
| 06/2012 |                                                                                                                                                                                                                                        | -Criação do tópico “Relatórios das atividades e eventos”.                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Tabela 1: Atividades desenvolvidas no AVA

Como é possível observar as atividades são muitas e a pluralidade dos assuntos abordados deve-se, principalmente, à flexibilidade relativa ao horário e tempo empregado para as suas realizações, uma característica que não temos nos encontros presenciais. As atividades no ambiente foram estruturadas de acordo com uma metodologia construtiva e dialógica. A abordagem privilegia a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as vivências de cada um. Capacita ainda o

grupo para o uso das ferramentas disponíveis no ambiente e na rede, auxiliando na Formação docente e incentivando a abordagem da Cultura Visual.

### **Blog do Pibid 3-Artes Visuais/UFPeL**

A ideia de criar um blog veio pela necessidade sentida de dar visibilidade às ações desenvolvidas pelo grupo e permitir a troca de experiências entre os pibids de outras áreas. Enquanto produtores, consumidores e pensadores da cultura visual, a estética do blog nos era importante, e por conta disso procuramos uma imagem de fundo que representasse nossas propostas e nossos anseios para o PIBID 3. Trata-se de uma fotografia da Instalação “Celula Nave” (Figura 1), realizada em 2004, do artista contemporâneo Ernesto Neto. Ela traduz a completa interação entre obra e espectador.



Figura 1: Print Screen do Blog

Concomitantemente, criamos um logotipo para representar as Artes Visuais dentro do PIBID 3 (Figura 2), inspirado na imagem de uma lente fotográfica, sugerindo elementos como a multiplicidade dos olhares, a investigação, a poética, o compromisso que estão presentes nas nossas propostas. Com esta imagem sintetizamos as nossas expectativas numa identidade visual que nos representa e apresenta.





Figura 2: **Bianca Ziegler de Souza.**  
Logomarca do subprojeto das Artes Visuais, PIBID 3/UFPeL, 2011.

A primeira postagem do blog, que pode ser vista na Figura 1, consistiu em uma foto do grupo, tirada em frente ao Centro de Artes da UFPeL, e foi intitulada “entre o passo e a consequência”, e neste contexto procurou representar de alguma forma a importância do percurso que cada integrante do grupo percorreu até sua entrada no Programa (PIBID), considerando a diversidade de vivências pessoais, e ao mesmo tempo também representar a formação desde grupo enquanto início de um novo ciclo, uma nova caminhada, o primeiro passo para uma nova experiência em comum.

Procuramos alimentar o blog duas vezes por semana e percebemos que, diante da necessidade de elaborar textos concisos apropriados para o ambiente virtual, fazia-se necessário que analisássemos alguns aspectos de nossas ações. Ao precisarmos escrever sobre uma atividade desenvolvida na escola, por exemplo, tínhamos que pensar se conseguimos atingir os objetivos pretendidos a priori, que resultados foram proporcionados por esta, quais impactos causou nos participantes, de forma que o ato de escrever para o blog se tornou mais uma maneira de pensar criticamente sobre as ações desenvolvidas. Abaixo, segue uma a Tabela 2 contendo a numeração das postagens e os títulos, para que se perceba a diversidade de assuntos e temas que procuramos abordar.

| Nº | Título                                                                      |
|----|-----------------------------------------------------------------------------|
| 01 | Entre o passo e a consequência                                              |
| 02 | E. E. Monsenhor Queiroz - Primeiras impressões                              |
| 03 | E. E. Santa Rita - Primeira visita a escola                                 |
| 04 | I.E.E. Assis Brasil - Primeiras impressões                                  |
| 05 | Conhecendo a Escola Estadual de Ensino Areal e a equipe                     |
| 06 | Construindo a Cultura da Paz na Escola                                      |
| 07 | Oficina "Experienciando com tintas e pincéis"                               |
| 08 | Oficina de Stencil                                                          |
| 09 | Oficina de gravura                                                          |
| 10 | Arte-postal em tempos de spam, twittagem e no que você está pensando agora? |
| 11 | Pibidianos ministram oficina na Semana Acadêmica de Artes Visuais           |
| 12 | PCNs Artes Visuais: Relatos de uma Construção e de uma apresentação         |
| 13 | Palestra Bullying                                                           |
| 14 | Enquanto isso nas escolas..                                                 |
| 15 | As cidades e o desejo                                                       |
| 16 | “VIDA LONGA AO CUNNILINGUS NORTE COREANO”                                   |
| 17 | Apresentação geral dos diagnósticos                                         |
| 18 | Oficina de construção do currículo Lattes                                   |
| 19 | Enquanto isso no verão Pelotense..                                          |
| 20 | Estudando nas férias                                                        |
| 21 | Verão com arte                                                              |

|    |                                                                          |
|----|--------------------------------------------------------------------------|
| 22 | Curso de Introdução à Fotografia                                         |
| 23 | Arte e consciência Ambiental                                             |
| 24 | Reunião no I. E. E. Assis Brasil                                         |
| 25 | Integração e Formação de Educadores em Espaços Culturais                 |
| 26 | Reunião geral da equipe do PibidGeoartes                                 |
| 27 | II Encontro Geral do Pibid                                               |
| 28 | Apresentação dos Subprojetos na Escola Santa Rita                        |
| 29 | Renovando as energias                                                    |
| 30 | I Encontro Nacional do PIBID/UNISC                                       |
| 31 | AVA - Ambiente virtual de Aprendizado                                    |
| 32 | Aula inaugural do Mestrado em Artes Visuais da UFPel com Regina Silveira |
| 33 | Semana Da Solidariedade na Escola Santa Rita                             |
| 34 | Pesquisa de Campo acerca do processo de Fotografia Artesanal             |
| 35 | I ENCONTRO NACIONAL DO PIBID/UNISC                                       |
| 36 | Pibid na Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica               |
| 37 | Atividades não-presenciais do grupo Interdisciplinar da Escola Areal     |
| 38 | Intercâmbio entre as mais diversas áreas da Arte                         |
| 39 | PIBID GeoArtes da UFPEL no ConFaeb                                       |

Tabela 2: Postagens no blog

Os registros de tudo o que foi e está sendo postado no blog e discutido e estudado no AVA possuem extrema importância também para nos auxiliar em futuros relatórios ou possíveis pesquisas em torno dos mesmos.

## REFERÊNCIAS:

- DIAS, Belidson. **Cotidiano, prática escolar e visualidades: O cotidiano espetacular e as práticas pedagógicas críticas**. Cultura Visual e Escola. Texto 3. Ano XXI Boletim 09. Agosto 2011.
- MARTINS, Raimundo. **Imagem, identidade e escola**. Cultura Visual e Escola. Texto 2. Ano XXI Boletim 09. Agosto 2011.
- SANTOS, Edméa Oliveira. **Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas**. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18.2003.
- TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Escola- Introdução**. Cultura Visual e Escola. Ano XXI Boletim 09. Agosto 2011.

## **A Contribuição do Projeto de Extensão Teatro nas Escolas na Formação de Alunos de séries Iniciais**

Para repensar a educação nos dias de hoje, devemos considerar um contexto social de símbolos e imagens, que propiciam ultrapassar a visão tradicional de educação. Criam-se, assim, meios para adentrar num mundo surpreendente em que as experiências pessoais de vida são elementos fundamentais para entender como se sucede o processo educacional.

(ZANELLA , 2005)

A importância deste projeto de extensão na minha formação somará com as experiências pessoais, para assim, contribuir no processo educacional dos alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira.

### **1. O PROJETO**

O Projeto de Extensão Universitária Teatro nas Escolas idealizado e implementado no ano de 1999, no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPEL, pela professora Fabiane Tejada, está formado atualmente por acadêmicos e professores dos Cursos de Teatro – Licenciatura e conta com a parceria de alunos da pós-graduação em Educação e de técnicos administrativos do curso de Teatro. Tendo por objetivos estimular o desenvolvimento da arte teatral no contexto escolar, seja do ponto de vista do trabalho de formação de professores para atuar com esta linguagem na escola, ou na perspectiva de proporcionar experiências de oficinas teatrais com alunos do ensino fundamental.

O público alvo são os alunos e professores de escolas municipais e estaduais da cidade de Pelotas e região. Buscamos através de oficinas extraclasse: estimular o desenvolvimento da criatividade e ampliação da imaginação na criança e adolescente através do contato direto com jogos e exercícios teatrais, qualificar o educador e o educando para a vivência e o domínio da linguagem teatral, ampliando o repertório expressivo dos sujeitos envolvidos no processo e promover a prática no ensino de teatro aos acadêmicos envolvidos. As contribuições teóricas são do campo da educação (FREIRE, PIAGET, VIGOTSKY), e da pedagogia do teatro (STANISLAVSKY, RYNGAERT, BOAL, SPOLIM, KOUDELA, PUPO, DESGRANGES).

Com minha participação desde o ano de 2009 neste projeto, nós viemos aumentando o número de escolas envolvidas, e por consequência, o número de pessoas atingidas.

Podemos salientar o valor da linguagem teatral na formação e desenvolvimento do ser social, criativo, crítico, reflexivo e sujeito da própria história, capaz de expressar seus sentimentos, suas angústias e alegrias, de analisar e construir o mundo em que vive. Além das atividades semanais nas escolas, promovemos reuniões com a participação de todos os integrantes para que possamos estudar as referências, discutir, planejar, comentar e avaliar nossas ações.

O teatro na escola não busca a formação de atores, mas o constante exercício da prática social dos alunos, permitindo que eles trabalhem melhor em conjunto, se expresse com mais desenvoltura e, obviamente, desenvolvam sua consciência crítica. Podemos pensar como processo educacional, um jogo teatral que busca a familiarização dos alunos com a linguagem corporal, a presença de cena e os aspectos de produção coletiva. O teatro como meio didático oferece a oportunidade para que os alunos conheçam mais a si próprios e aos outros que os cercam, operando a arte como um processo colaborativo.

## **2.OFICINAS COM O PROJETO NA ESCOLA MEDIANEIRA**

Como bolsista do projeto há pouco mais de três anos sempre estive presente na escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira e lá atuei com alunos de series finais do ensino fundamental e atualmente com series iniciais. A escola possui um pequeno espaço para atuação das oficinas, mas isso nunca foi um empecilho para que não ocorressem as aulas de teatro.

Para contribuir com a minha escrita sobre as oficinas, tomarei como base para reflexão dois trabalhos teóricos. O primeiro artigo que consultei foi escrito por João Pedro de Alcântara que tem o seguinte título, : “O significado do Jogo na educação Infantil”, o qual mostra que o jogo dramático e o jogo teatral são de suma importância no contexto escolar de uma criança. Usando como referencial teórico as autoras Viola Spolin e Ingrid Koudella, entre outros, Alcântara afirma que para incluir o teatro na escola é preciso seguir e observar passo a passo o processo como um todo para não se permitir perder nenhum detalhe.

Com minha experiência ministrando oficinas de teatro para crianças de séries iniciais consigo relacionar as palavras do autor com o meu modo de trabalhar através do projeto Teatro nas Escolas. É importante saber como e o que quer atingir com esse processo educacional antes de colocá-lo em prática. Muitos conflitos e dúvidas surgiram, enriquecendo o nosso trabalho.

A turma de segundo ano do ensino fundamental da Escola Nossa Senhora Medianeira, tem como característica principal a agitação. Eles dispersam demais, e isso é normal na idade deles. De forma alguma eu os reprimo ou não deixo eles se expressarem, pois procuro proporcionar um ambiente livre de criação, todavia, não os deixando confundir a liberdade com bagunça.

A energia deles é tanta que eu estudo varias formas para conseguir usá-la de um modo favorável à atividade proposta. Utilizo então, os jogos teatrais das autoras aqui citadas para primeiramente conseguir a atenção e concentração desses alunos, para adiante com a prática teatral.

Um exemplo básico de uma dinâmica em um primeiro momento de oficina de teatro para crianças e jovens de qualquer faixa etária é o jogo “Eu te Amo”: A proposta do jogo é trabalhar a percepção e a atenção de uma pessoa para a outra. Os alunos terão que sentar-se em circulo e um apenas ficará em pé no meio deste (circulo – não precisa repetir), o mesmo terá que ir a direção de um colega sentado e dizer a seguinte frase: -

“Eu te amo!” O que está sentado falará: “Eu também te amo. Porque você me ama?” Novamente o que está em pé responderá com alguma característica qualquer do outro colega. Todos os outros que tiverem com a mesma característica falada pelo colega em pé, terão que se deslocar correndo do seu lugar e ir para algum outro, sem poder voltar para o seu que estava sentado antes. O objetivo é que um sempre fique em pé para perguntar para outro colega novamente: - “eu te amo!”.

Trabalhou-se também a contação de histórias, sendo que as atividades realizadas após eles ouvirem estas historias, resultavam em um processo de formação de espectadores.

### **3.CONCLUSÕES**

Até o momento percebe-se que o projeto contribui com jogos, exercícios teatrais e corporais, fazendo com que as crianças consigam ser capazes de praticá-los, e assim, estimular neles a imaginação, o trabalho em grupo, a concentração, o foco e o respeito pelos indivíduos.

Acredito que o teatro tem também a função de estabelecer uma relação de respeito e compromisso consigo mesmos e com o trabalho na escola. Reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da ação social é um objetivo a ser alcançado na minha prática de arte educador dentro da escola.

Os resultados esperados ao final das atuações na escola é a contribuição com práticas pedagógicas que resgatem o humano dos homens e a possível construção de uma escola crítica, capaz de responder ao desafio de educar na sociedade contemporânea.

Com base no artigo que relacionei no meu trabalho de pesquisa, com o auxílio dos autores da referência bibliográfica e a partir da metodologia de pesquisa participante, desenvolverei o estudo que responderá a seguinte questão: Qual é a contribuição do projeto de extensão teatro nas escolas na formação dos alunos de séries iniciais da escola Nossa Senhora Medianeira?

## MANIPULANDO E EXPERIMENTANDO O UNIVERSO DA ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elisete Mallmann<sup>1</sup>

Desenvolver a linguagem da arte na Educação Infantil vem sendo uma das preocupações de muitos professores infantis, por não se sentirem, muitas vezes, habilitados para esta área do conhecimento. Como introduzir estes conhecimentos de forma natural e significativa, sem *deseducar os sentidos* (CUNHA, 2002), deixando de nos preocupar com os conteúdos e o produto final? Inserida nesta realidade, passei a investigar possibilidades que potencializassem o interesse das crianças pequenas, pelo universo da arte, através da manipulação e experimentação de diferentes materiais. Com base numa *educação do sensível* (DUARTE JR, 2003), que eduque nossos sentidos, passei a me apoiar nos estudos de João Francisco Duarte Júnior e Susana Vieira Rangel da Cunha. Ao longo desta investigação o exercício da escuta sensível, a diversidade de materiais oferecidos e a documentação pedagógica, representaram ferramentas indispensáveis no desenvolvimento de crianças investigativas e criativas.

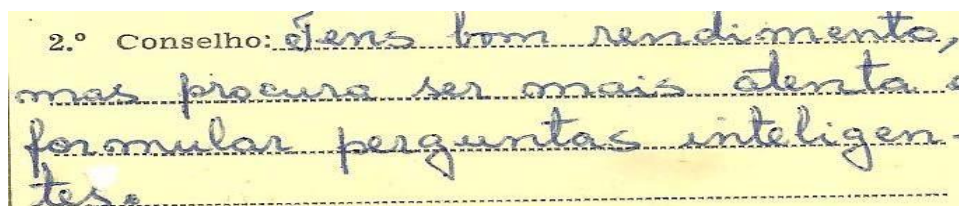
**Palavras-chave:** Arte. Educação Infantil. Manipulação. Experimentação.

<sup>1</sup>Mestranda em Educação/UFRGS. Especialista em Arte-Educação/Feevale. Pedagoga – Centro Universitário Univates Lajeado/RS.

Onde está a vida que perdemos vivendo?  
Onde está a sabedoria que perdemos com o conhecimento?  
Onde está o conhecimento que perdemos com a informação?”  
T. S. Eliot (1888-1965)

Para iniciar esse artigo, me reporto à reflexão de Eliot citada acima, a qual vem me motivando na busca por vivências realmente significativas. Os motivos dessa intenção estão relacionados às lembranças que guardo de minha infância, assim como da minha trajetória como educadora.

Quando pequena, adorava o turno inverso da escola, pois era nesse momento em que eu brincava intensamente, sem ver o tempo passar. Principalmente quando ficava em companhia de minha avó, a qual era uma grande “fazedora de coisas” e investigadora de possibilidades. Nada era impossível para ela. Lembro-me dela respingando tinta em tiras de papel pardo, que serviriam para montar o presépio do Natal. Eu ficava atenta às acrobacias que fazia ao redor do papel e muito feliz quando me alcançava o pincel, convidando-me para ajudá-la a pintar. Eu tinha muito medo de errar, de não fazer certo, porém, quando ela notava minha insegurança, sempre me encorajava. Confortava-me dizendo que eu não deveria me preocupar em errar, pois não tinha como errar, uma vez que existiam muitos presépios e que cada um era do seu jeito. Experiências como essas eram opostas às que eu vivenciava na escola, onde eu era obrigada a copiar e fazer igual ao modelo que a professora ensinava. Esse fato me confundia muito, mas, na medida em que fui crescendo percebi que o mundo da minha avó e o de minha escola não era o mesmo. Com minha avó eu tinha a oportunidade para investigar, descobrir, inventar, enfim me sentir capaz e criativa. Já na escola o tempo era usado de outro modo, modo esse para fazer somente aquilo que era solicitado pela professora, como pintar coelhos de branco e desenhar corações no dia das mães. Lembro-me da escola como um lugar para realizar atividades pré-determinadas e que me fazia cumprir uma série de obrigações. Também me recordo da imensa dificuldade que tinha em corresponder a essas exigências. Tal dificuldade se confirma no registro do meu boletim.



2.º Conselho: Fazer bom rendimento,  
mas procura ser mais atenta e  
formular perguntas inteligentes.

Registro feito pela professora conselheira, no boletim escolar. (Arquivo pessoal)



Assim, passei boa parte da minha vida, tentando formular e responder “perguntas inteligentes”. Mesmo seguindo o conselho de minha professora, me sentia cada vez mais distante das coisas com que eu sonhava. Contudo, aos poucos fui tendo noções de como era a minha escola e a escola de muitas outras crianças.

Esse sentimento persistiu ao longo do Ensino Fundamental e Médio. Anos depois, como mãe de uma menina muito curiosa, passei a ter contato novamente com a escola. Contudo, diferente em muitos aspectos da escola que eu conhecia, mas infelizmente alicerçada nos modelos da que eu tanto temia. Destaco que este fato é que me impulsionou a investigar as práticas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil, em prol de uma escola que faça vibrar nosso coração e que tenha “[...] tempo para todo desenvolvimento, silêncio para toda voz e espaço para a vida inteira e todos seus valores e coisas” (RILKE, 2007, p. 128).

Nesse sentido, as ideias desenvolvidas por Duarte Júnior (2003), em relação a “*educação do sensível*”, vem me auxiliando na construção de uma escola mais significativa. Uma escola em que é possível enxergar possibilidades através do universo que está a nossa volta. Realidade cada vez mais distante de nossas práticas. Observamos que ao longo dos tempos, nos tornamos cada vez mais racionais e objetivos, tornando-nos muitas vezes, insensíveis em relação a nós e aos outros. Se fosse possível classificar os fundamentos que sustentam minha busca, certamente esse seria o primeiro, pela sua urgência em nosso cotidiano. Há de se educar não apenas os sentimentos das crianças, mas de todos os envolvidos nesse processo, que é a educação.

Estar atento (vale dizer, sensível) para uma terra roxa ou amarelada naquele terreno baldio pelo qual passa diariamente pode significar-lhe a confecção de tintas violetas ou amarelas passíveis de emprego em seu trabalho (DUARTE JR., 2006: 31).

Assim, proporcionar situações que permitam que as crianças explorem e manipulem a água, a terra, as folhas secas, as semente, as pétalas de flores, entre outros suportes, pode representar muitas vezes, o primeiro contato de muitas crianças, com estes materiais. Materiais, que aos olhos de muitos educadores pode não representar uma fonte de conhecimento. E em se tratando da Educação Infantil, podemos observar que muitas vezes, a preocupação demasiada com a alfabetização, tem levado muitos educadores a desconsiderar esses elementos como possibilidades de aprendizagens. Passam a não enxergar e escutar os inúmeros interesses que a criança sinaliza.

Para Hoyuelos (2006, p.54, tradução minha), se referindo a essa situação de respeito aos interesses que vão sendo sinalizados destaca que “não se pode escutar sem respeitar e não é possível respeitar alguém sem escutá-lo.”

Esta *escuta sensível*, defendida nas escolas de infância de Reggio Emilia nos convida a refletir também, sobre nossas intervenções.

Considerar a ação requer coragem. Considerar a ação como resultado de escutar as crianças significa às vezes ter de mudar decisões já tomadas. Isso às vezes exhibe lacunas no nosso pensamento e entendimento de adultos. Considerar a ação significa que temos de reconhecer e confessar isto ou admitir que estávamos errados e, talvez, mais importante, que não detemos todo o conhecimento.” (Clark apud Kinney, 2009, p.23 )

Ao longo de minhas reflexões e investigações, em relação à arte na Educação Infantil, venho observado que o exercício da escuta, tem me sinalizado aspectos importantes, que me auxiliam na identificação dos interesses das crianças. Minha preocupação não está em repassar informações teóricas, técnicas ou biografias de artistas consagrados, mas sim, conforme Duarte Jr. está em permitir nos sentir e sentir o mundo num todo integrado. E neste caso, acredito ser de extrema importância estar ciente da forma como desenvolvemos nossa prática, que muitas vezes, preocupados com a intelectualização, acabamos fragmentando os conhecimentos. Para tanto, necessitamos refletir em relação a forma como estamos desenvolvendo as vivências junto as crianças, em especial, na Educação Infantil.

Este domínio de campos restritos do conhecimento, peculiar ao mundo moderno, significou, por conseguinte, uma perda não só da abrangência, mas também da qualidade das conclusões obtidas. Conclusões as quais, desarticuladas de uma vida cotidiana e sensível, houveram que perder também todo e qualquer caráter sensorial e estético.(DUARTE JR.2003, p.167)

Dentro desta perspectiva podemos refletir em relação ao ensino da arte na Educação Infantil, no qual muitos pedagogos se consideram não habilitados para desenvolverem esta área do conhecimento específico.

Deste modo, estas reflexões tem me impulsionado a investigar sobre como, porque e quando introduzir a arte na Educação Infantil. Acredito que as respostas destes questionamentos, se encontram numa prática de ensino abrangente e desafiadora, articulada com a realidade de cada grupo, cada criança. Portanto, prezo as vivências expressivas, que rompem com as concepções pragmáticas, para assim: “[...] ampliar o modo de ver, de registrar e imaginar o mundo” (CUNHA, 1999, p. 14).

Para que possamos desenvolver a linguagem da arte na Educação Infantil, de forma natural e significativa, se faz necessário considerar as vivências que nos são significativas. Sugiro que cada educador encontre a forma mais coerente para desenvolver essa área do conhecimento, que a princípio não deveria nos causar estranhamento, tão pouco preocupação, uma vez que, abrange as coisas do mundo. Teoricamente encontramos fundamentos para defender essa forma de ensinar, porém sabemos que a caminhada nos exige um exercício contínuo de escuta e de respeito, assim como, nos exige estarmos conscientes dos objetivos que temos ao desenvolvermos este ensino. A meu ver, a arte deve nos auxiliar no enfrentamento do mundo, caso contrário será apenas mais uma “disciplina” a ser trabalhada pelos educadores e absorvida pelas crianças.

Ao longo de minhas práticas e investigações venho observando possibilidades de desenvolver a arte com as crianças. E aqui destaco a utilização de materiais inusitados, como as tintas preparadas a partir das cascas de verduras, da terra, da borra de café, das pétalas de flores, assim como, as possibilidades criadas a partir dos materiais não estruturados, que são materiais organizados a partir da sucata. Poder enxergar nestes materiais uma possibilidade de desenvolver a arte, passou a ser um desafio muito grande, porém o interesse das crianças, ao experimentarem e manipularem os mesmos demonstra-me a cada vivência, que estas ferramentas realmente potencializam o interesse das mesmas diante do universo.

É na interação da criança com os objetos de conhecimento, que o processo expressivo se constitui. Para que esse processo seja desencadeado, para que tenha significado para as crianças e para que possibilite leituras e expressões plurais sobre o mundo, são necessárias intervenções pedagógicas desafiadoras.” (CUNHA, 2012, p.18).

Nesta trajetória, fui percebendo que toda essa investigação foi transformando minha prática, no qual passei a confiar mais nas situações que venho desenvolvendo *com e para* as crianças. Passei a ouvir mais e falar menos, tentando compreender cada detalhe, cada reação e ação da criança. Passei a observar os estereótipos que eu vinha trazendo para dentro da escola, como uma simples história infantil. Passei a valorizar as vivências, sem me preocupar com o produto final, preocupando-me em proporcionar as crianças inúmeras descobertas e possibilidades através de materiais inusitados. Percebi uma nova possibilidade de documentar, a partir do exercício da *escuta sensível*. Exercício que me possibilitou escutar não somente as crianças, mas acima de tudo, me possibilitou uma escuta interior.

Sabemos que muitos são os desafios que enfrentamos em nosso cotidiano escolar, em especial o desafio de desenvolver a linguagem da arte na Educação Infantil. Porém, acredito que enquanto estivermos nos sentindo desconfortados, em relação ao nosso fazer, estamos pré-dispostos a construir uma escola que possibilite o desenvolvimento de seres, capazes de criar e de transformar o mundo.

Assim, espero que as análises realizadas nesse trabalho, possam auxiliar, em especial, aos professores da Educação Infantil, levando-os a refletir e repensar suas práticas junto as crianças. Buscando novas formas, novas possibilidades de levar o encanto da arte às crianças, de forma natural e significativa, trilhando novos caminhos, despiendo-se de muitos hábitos e conceitos enraizados em sua prática. Entretanto, acredito que todas as reflexões e as análises realizadas nesse estudo não devem ser incorporadas como únicas, mas como segundo (MARQUES, 2005, p40)“...pontos de partida, linhas de largada, convites para a invenção e irreverência.”

## REFERÊNCIAS

- CUNHA, S. R. V. (Org.). Cor, som e movimento: a expressão plástica musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CUNHA, S.R.V. (Org.). As artes do universo infantil. Porto Alegre; Mediação, 2012.
- DUARTE, J. F.O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- EDWARDS, C.; LELLA, G; GEORGE, F. As cem linguagens da criança: a bordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução Batista, D. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1990.
- HOYUELOS, A. La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Barcelona: Ediciones Octaedro, Rosa Sensat, 2006.
- KINNEY, L.; WHARTON, Pat. Tornando visível a aprendizagem das crianças, tradução: LOPES, M. Porto Alegre: Armed, 2009.
- MALAGUZZI, L. L'ombra e il pallottoliere dei bambini. In: Tuttto ha um'ombra meno le formiche. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emília, 1990. p.24-32.
- MARQUES, Francisco. Muitos dedos:enredos:um rio de palavras deságua num mar de brinquedos – São Paulo – Pierópolis,2005,
- RILKE, Rainer Maria. Cartas do Poeta sobre a Vida. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **OS ELEMENTOS BIDIMENSIONAL E TRIDIMENSIONAL NAS AULAS DE ARTES VISUAIS**

\* Elson Santos de Souza

### **RESUMO**

O presente trabalho visou discutir o ensino da arte tendo como perspectiva a diferença entre os elementos bidimensional e tridimensional em obras artísticas. Verifica-se que as distinções a serem realizadas colaboram para uma discussão mais apurada do universo das artes visuais. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi: analisar a maneira como o conhecimento sobre as dimensões mencionadas acima colabora para o desenvolvimento da capacidade de apreciar obras, fazer e refletir do indivíduo em idade escolar. Segue um relato de experiência, ocorrida em 2011, com duas turmas do 6º Ano. Quatro imagens ilustram o texto apresentando os resultados almejados nas duas turmas do ensino fundamental maior. Para a investigação foram utilizados: levantamento bibliográfico e observação não participativa. Em síntese, foi possível verificar que esse é um aspecto inicial que pode enriquecer o entendimento sobre as expressões artísticas de diferentes épocas, além de despertar no aluno seu potencial para apreciação, práticas e reflexões a respeito das artes visuais.

Palavras-chave: Perspectiva. Simetria. Assimetria. Arte Contemporânea.

### **RESUMEN**

El presente trabajo pretende discutir la enseñanza del arte en la perspectiva de la diferencia entre los elementos bidimensionales y tridimensionales de obras artísticas. Resulta que las distinciones son importantes para hacerse un examen más detallado sobre el universo de las artes visuales. En este sentido, el objetivo general del estudio fue: examinar como el conocimiento acerca de las dimensiones mencionadas colabora para el desarrollo de la capacidad de apreciar obras, hacer y reflejar al sujeto en edad escolar. Sigue un estudio de caso realizado en 2011, con dos clases de 6º año. Cuatro imágenes ilustran el texto que muestra los resultados deseados en las dos clases de enseñanza básica. Para la investigación se utilizaron: observación no participativa y pesquisa bibliográfica. En resumen, fue posible comprobar que se trata de un aspecto inicial que puede enriquecer la comprensión de las expresiones artísticas de diferentes épocas, así como despertar su potencial para la apreciación, las prácticas y reflexiones sobre las artes visuales.

Palabras clave: Perspectiva. Simetría. Asimetría. Arte Contemporáneo.

---

\* Pós - graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Amadeus (FAMA). Graduado em Artes - Habilitação em Artes Visuais Licenciatura, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor Substituto, lotado no Núcleo de Museologia / UFS e Professor do Ensino Fundamental Maior da rede particular de ensino.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo tem sua discussão fundamentada na diferença entre dois elementos essenciais para a concepção de arte visual: o bidimensional e o tridimensional. Algumas obras serão referências para compreender melhor como as duas dimensões se constituem nas artes visuais.

As atividades de sala de aula analisadas são de alunos do 6º ano, aplicadas durante o ano letivo de 2011, em diferentes períodos. Por ser nesta série que começa um trabalho com arte que objetiva a contextualização, é indispensável fazer com que o aluno inicie um processo de reflexão mais ativo.

Desse modo, este trabalho busca analisar a importância de conhecer as duas dimensões para que ele desenvolva maior capacidade de apreciar, fazer e refletir sobre a obra de diferentes épocas. O olhar perceptivo, as obras abstratas, as paisagens e as esculturas serão aspectos abordados no decorrer do texto.

A investigação seguiu uma observação não participativa (MARCONI, 2010), visto que os alunos realizaram as atividades em casa e finalizaram alguns detalhes em sala, apresentando os resultados na sequência. Foi feito um levantamento bibliográfico a partir do qual destaco Allessandrini (2004), que elabora uma análise detalhada de um projeto de modelagem realizada em argila, onde várias características dos alunos são levadas em consideração, como: relações intrapessoais, interpessoais, com o objeto e com a tarefa. E Wetzol (2010), que traz uma abordagem analítica de grandes obras, em tradução recente.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Ao trabalhar temas relacionados às artes visuais na escola é importante perceber a complexidade presente entre os conteúdos. Determinado assunto abre caminho a outro e, conseqüentemente, é traçada uma linha de raciocínio por parte do aluno que só fará sentido dentro de uma ordem que facilite a compreensão dele.

Os argumentos colocados pelo professor na aula devem ser expostos de maneira segura e simples. Segura, já que o domínio do assunto inserido em um trajeto organizado por ele em seus planos de aula precisa ser uma característica valorizada pelo profissional licenciado em Arte. E simples, pois com o domínio e a segurança naquilo

que é abordado é possível fazer com que a turma seja capaz de assimilar, discutir e colocar em prática de modo crítico o conteúdo.

Para discutir a Arte, na perspectiva da linguagem visual, muitos tópicos deverão ser esmiuçados, posto que sem eles não se pode iniciar um diálogo com a obra. Verifica-se, então, que esse tipo de abordagem, sendo iniciado pela análise dos detalhes de uma simples pintura ou de uma escultura, permitirá ao aluno reflexões sobre temas que mais tarde exigirão maior senso crítico dele.

Um exemplo semelhante ocorre quando a criança começa a ler e a escrever. As palavras iniciais e os primeiros riscos fazem parte de um processo que passará por um aperfeiçoamento à medida que a criança vivencia a experiência social. Esse fator colabora para o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da sociabilidade, pois ambos:

[...] constituem um mesmo processo, cujo ápice é a adaptação ativa do indivíduo ao mundo, o que ocorre no estabelecimento de relações com a realidade material e social. A interação do Sujeito com o Objeto e com outros sujeitos é a única fonte do verdadeiro conhecimento e do pleno desenvolvimento psicológico, o que quer dizer partilhar experiências cognitivas, em condições de igualdade com o grupo social, para compreender objetivamente a realidade. (CUNHA, 2008, p. 77)

Assim, toda ação que o sujeito sofre, desde pequeno, terá um valor significativo na organização de seus conceitos. Da exploração de objetos em um espaço qualquer a atitudes egocêntricas, e destas para noção classificatória e de seriação, por exemplo, são esquemas que transformam o indivíduo e constituem os três estágios iniciais de desenvolvimento propostos por Piaget (SABINI, 2006).

Nas expressões plásticas ocorre algo semelhante, pois é importante fazer com que o aluno conheça pequenas características de uma obra de arte, em que contexto ela foi produzida e quais as peculiaridades do artista responsável. Outras informações vão sendo discutidas gradualmente sem perder o foco voltado para um olhar perceptivo. Afinal, a capacidade de interpretar uma obra engloba todo o trabalho realizado em sala de aula na perspectiva da teoria e da prática. Esse momento é de excelência, pois uma das dificuldades é mostrar uma imagem ao aluno e simplesmente iniciar um diálogo entre ele e a obra observada.

Não faz parte da grade curricular do *ensino fundamental maior* um objetivo direcionado para a aprendizagem visual do estudante. Na escola ele aprende a ler e a escrever, pratica cálculos e mais cálculos, começa a conhecer o corpo humano, discutir o meio ambiente na geografia, memoriza datas em história, mas ninguém parece



perceber que educar o olhar é tão importante quanto os conteúdos de outras matérias. Acaba sendo um privilégio para as artes visuais, e demais linguagens, enriquecer o aluno em seu desenvolvimento, principalmente enquanto sujeito pensante.

A metodologia de ensino, de um grande número de escolas, ainda tem como embasamento um ensino que não promove um espaço para que a criança ou o adolescente manifeste uma ideia. Dessa forma, a aprendizagem torna-se a manifestação de diversas regras, definições e fórmulas retidas pelo aluno.

O ensino de Arte terá como algumas de suas estratégias desenvolver a sensibilidade, o ato de perceber e a imaginação vinculados à ação de apreciar e discutir os trabalhos feitos pelo próprio aluno e por seus colegas. A habilidade perceptiva e a capacidade de refletir, certamente, desenvolvem um grau de criticidade significativo com relação a várias questões que podem ser inseridas no conteúdo.

Percebe-se, então, que a história da arte, as práticas fundamentadas nesse conteúdo e a aplicação de temáticas atuais, de maneira que as obras possam também fazer uma abordagem sobre a própria sociedade do estudante, fortalecem o aprendizado. A Arte Contemporânea é um tema valioso, pois se entende que sua amplitude em formas de expressão alcança o uso de inúmeros materiais que não apenas a argila ou a tela. A aula fica mais convidativa ao discutir as possíveis construções, por exemplo, que uma garrafa de refrigerante ou quaisquer outros recursos podem fazer surgir.

O processo de execução de uma obra é um momento ímpar, já que é o instante em que o aluno reflete sobre aquilo que será feito e as estratégias de criação. O ambiente precisa estar preparado a fim de que a concentração seja alcançada e, assim, os resultados surgirão, até mesmo, como modo de superação de suas próprias dificuldades.

Para que o potencial criativo do aluno seja explorado é necessário o conhecimento de alguns itens importantes do universo da arte visual. São elementos que exigem uma compreensão por meio de leituras e a análise de obras. Esta não é uma tarefa simples e o professor deve estar preparado para desenvolver uma aula com resultados. O seu papel de mediar os conhecimentos durante o curso e articular as vivências dos alunos com os saberes a serem adquiridos são imprescindíveis (FERRAZ e FUSARI, 1999).

Diante do exposto, faz-se necessário um debate sobre as duas dimensões nas quais são construídas as obras de arte: a bidimensional e a tridimensional. Em uma obra bidimensional, a composição é feita a partir da junção de linhas que formam a altura e a

largura de representações figurativas e abstratas. O desenho e a pintura são dois bons exemplos.

Por outro lado, na composição tridimensional observa-se a profundidade. Nela as figuras possuem volume e sugerem movimento. A escultura é tridimensional, já que é possível visualizar todos os seus ângulos. Desenhos, pinturas e fotografias, desde que em perspectiva, podem levar a essa percepção.

Ponto, linha e formas geométricas regulares e irregulares são figuras simples que a princípio não possuem lógica. Porém, ao organizá-las em um papel ou tela é possível dar um significado para a obra. É uma abstração por não representar algo real ou palpável, mas ao acrescentar cores, texturas e diferentes pinceladas o aluno pode dialogar com a subjetividade e explorar sensações, sentimentos e ideias.

Wassily Kandinsky (1866-1944), por exemplo, é um artista russo de vanguarda cuja obra expõe múltiplas formas de enxergar e perceber uma arte que rompe com a visão habitual. A criação de uma estética inovadora faz uso da criatividade mergulhada no ato de construir ou desconstruir a obra. Esses pequenos detalhes, a partir da concepção do ponto, elemento gráfico mais simples de uma arte visual, fazem-se necessários para o aluno conhecer aos poucos a arte na história e as possibilidades práticas bidimensionais.

Sendo o ponto o menor elemento visual de uma arte pictórica, entende-se que através dele figuras podem ser compostas por várias manchas ou pontos juntos. Ao observar a figura à distância percebe-se o formato proporcionado. Essa técnica é denominada pontilhismo ou divisionismo, e um exemplo prático é a obtenção do verde a partir do azul e do amarelo pontilhados e vistos de longe.

Por meio dessa técnica, o aluno explora a criação representando paisagens ou natureza-morta. Ele sai do abstracionismo e verifica que a combinação de pontos em cores diferentes cria uma ilusão de ótica sobre a composição. Uma obra riquíssima em detalhes para análise é *Tarde de domingo na ilha da Grande Jatte* (1884-1886) de Georges Seurat (1859-1891), artista francês pós-impressionista que utilizava cores puras em pinceladas rápidas.

Essa composição sugere uma perspectiva, pois vários planos são representados, desde as figuras humanas maiores, ou seja, que estão mais próximas do observador, até aquelas mais distantes, que desaparecem ao fundo. Porém a noção de perspectiva fica mais evidente ao analisar uma pintura com essa característica mais visível. *A Escola de Atenas* (1508-1511), do artista italiano Rafael Sanzio (1483-1520),

é um ponto de partida para demonstrar a função da perspectiva. A perspectiva nada mais é do que a técnica que produz a ilusão de profundidade.

A perspectiva linear constrói a ilusão de tridimensionalidade através de linhas paralelas convergentes. Em *A Escola de Atenas* verificam-se a linha do horizonte e o ponto de fuga que construirão a profundidade. Esses elementos se relacionam harmonicamente e causam um realismo incrível na obra, marca principal do artista do alto Renascimento (WETZEL, 2010).

Com esse afresco o aluno descobre que nem toda pintura é bidimensional, mas ela pode ser tridimensional quando apresenta uma continuidade, efeito obtido com as linhas que convergem em direção ao ponto de fuga. Além disso, imaginar que só a escultura deve ser contemplada sob vários ângulos é um erro, pois algumas pinturas e desenhos sugerem ângulos diversos por causa do volume.

Maurits Cornelis Escher (1898-1972), artista holandês, com sua obra denominada *Relatividade* (1953), representava construções impossíveis em suas gravuras. Aspectos geométricos se cruzam na obra e os pontos mais escurecidos proporcionam um sombreamento nos diversos objetos. O aluno encontrará volume e profundidade em vários ângulos. Esses itens fazem com que ele mergulhe na obra e a perceba além das escadas interligadas.

Ao conhecer o artista, ocorre o contato dos alunos com uma forma pictórica tridimensional onde é encontrada uma base matemática, pois figuras geométricas estão se combinando em toda a obra. O aproveitamento de um determinado espaço provoca um debate interessante, uma vez que no mundo criativo da arte visual é possível ousar nas construções.

Trabalhar com abstração é um excelente recurso por motivar no aluno a chance de explorar potenciais criativos escondidos. Enquanto ele aprimora o olhar perceptivo de pinturas como *Relatividade*, outra abordagem a ser feita é a releitura de uma obra. Nela, o aluno resolve questões relacionadas a uma nova concepção do trabalho do artista. É um caminho de desconstrução e construção que implica no desenvolvimento do raciocínio.

Ao criar uma releitura tridimensional observa-se que o conceito de espaço é mais abrangente. Além disso,

A cada momento do processo, o sujeito significa sua ação, sustentando seu fazer de maneira a enfrentar desafios e construir caminhos para a realização daquilo que se propõe a fazer. Todo um *saber fazer* é evocado de modo a se construir procedimentos que permitam atingir a meta almejada. (ALLESSANDRINI, 2003, p. 283)

Nesse sentido, a dimensão criadora do aluno define estratégias sobre como realizar uma nova releitura de uma composição tridimensional, uma atividade pictórica bidimensional ou com elementos que levem à noção de perspectiva. Ao concretizar essas práticas, ele explora suas potencialidades.

Para apreciar uma obra a partir de seus diversos ângulos os melhores exemplos são as esculturas. Alguns importantes itens a serem trabalhados são: sua forma tridimensional (simétrica ou assimétrica), a técnica e o contexto histórico. Michelangelo Buonarroti (1475-1564), artista do Renascimento que utilizou o mármore para suas esculturas e proporcionou movimentos dramáticos nelas e nas pinturas contribui para a compreensão inicial sobre a forma. Em *Pietà* (1498-1499) observa-se que em sua estrutura física prevalece a assimetria, pois a divisão ao meio comprova que os lados são diferentes.

Ao contrário da obra *Pietà*, ressalta-se o conceito de simetria quando, ao ser dividida, a figura possui os dois lados iguais. *O Beijo* (1907), de Constantin Brancusi (1876-1957), artista romeno com forte inclinação cubista que para ser compreendido deve ser inserido em outros movimentos de vanguarda (NAME, 2008), é um bom exemplo.

Suas obras são representadas dentro de uma visão geométrica, estando evidentes efeitos próximos da abstração. *O Beijo* traz importantes questões dentre as quais: a predominância da sua forma simétrica ou assimétrica. Diante da dúvida o aluno é levado a uma análise baseada no conteúdo e em suas percepções. Ele pode chegar a algumas conclusões sobre a escultura.

É pertinente trabalhar com as noções de bidimensional e tridimensional promovendo um olhar mais aguçado, a compreensão das técnicas, uma análise pormenorizada e a discussão sobre o que é observado e o que foi realizado pelo aluno e pelos colegas, seja em grupo ou em atividades individuais.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os trabalhos seguintes são exemplos de atividades que exploraram a ideia de uma composição bidimensional e tridimensional. Os conteúdos foram abordados em duas turmas do 6º ano, sendo a turma A com 29 alunos e, a turma B, com 25. As atividades foram desenvolvidas em diferentes momentos do ano letivo de 2011. As

figuras que correspondem aos desenhos 1 e 2 ocorreram no primeiro semestre e, as figuras com as composições tridimensionais, no segundo semestre.

As duas propostas de trabalho mencionadas foram criadas em casa e realizadas em duplas, trios e grupos com até quatro alunos. A divisão de grupos é uma questão que gera conflitos se não orientada corretamente. Por isso verifico a importância da mudança dos grupos, quando possível, por que é fato que isso será cobrado, posteriormente, na universidade, na empresa e em outras situações onde o aluno tenha que lidar com as diferenças. Em outras palavras:

Grupo não é a soma coletiva do individual; é uma realidade social, independente, com leis próprias. Para um grupo se formar, deve existir uma vinculação entre as pessoas que o integram; é preciso que elas se conheçam e se reconheçam em suas afinidades e diferenças. Essa vinculação entre os sujeitos da relação, quando internalizada, constitui-se a mútua representação interna. Ela ocorre quando o processo interacional se dá não só no plano da intersubjetividade, mas também no da intra-subjetividade, ou seja, cada um dos protagonistas da relação inscreve em seu mundo interno a trama das relações da qual participa: há uma internalização recíproca. (CARICATTI E GUIMARÃES, 2004, p. 98)

Por outro lado, o trabalho individual também é importante por ser o momento em que o aluno é capaz de se concentrar sem a interferência direta de outras pessoas. Nesse processo de criação ele promove um encontro mais direto com a obra a ser feita. O passo seguinte é apresentar o resultado para os colegas valorizando a apreciação e a discussão. Alguns alunos demonstraram dificuldades de iniciar um risco apenas e há fatores que devem ser observados por dificultarem a concentração.

A figura 1 é uma representação bidimensional, feita individualmente, onde foi proposto aos alunos que eles fizessem dois desenhos: um seria feito a grafite e outro com lápis colorido (hidrocor, cera ou madeira). Para completar a atividade cada um deveria utilizar uma das técnicas de sombra vistas em aula: sombra chapada, esfumada, pontilhada, hachurada e aquarelada. A concepção de desenho vem da forma de expressão artística em que linhas ou figuras são traçadas sobre um determinado suporte.

Pouco antes do período renascentista italiano, em fins do século XIV, o desenho se transforma em uma arte necessária. Até o século XIX, ele “torna-se o fundamento de todas as artes, o primeiro passo imprescindível para empreender qualquer obra artística” (NAME, 2008, p. 142).

Sendo uma prática necessária que abre caminho para outras construções, os desenhos apresentados mostram bastante simplicidade com relação ao traçado e às sombras. Percebe-se, também, a ausência de perspectiva já que não há linhas

convergentes. A posição da sombra propõe questões relacionadas sobre a direção de onde vem a luz e sobre qual suporte físico está o objeto (Figura 2).

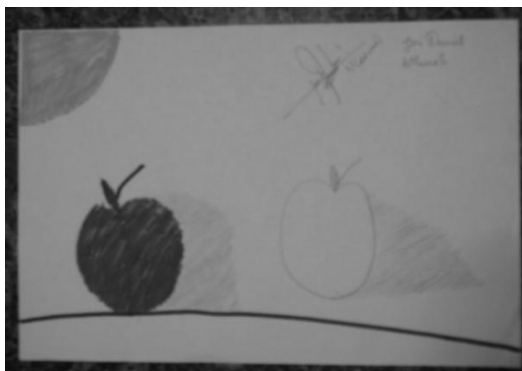


**Figura 1** - Desenho 1 / Fonte: Arquivo particular.

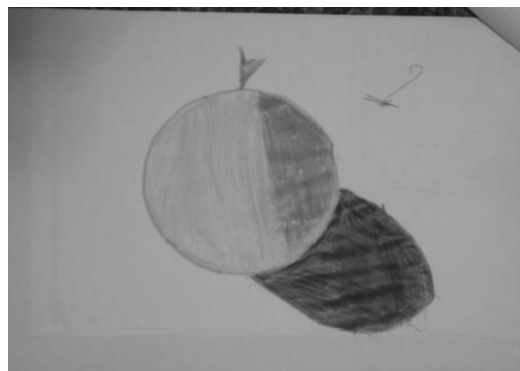


**Figura 2** - Desenho 2 / Fonte: Arquivo particular.

Alguns desenhos flutuam, outros apresentam um sol que não existe na realidade e há objetos com a penumbra muito marcada ou com a sombra projetada fortemente delimitada. Uma atividade como essa não pode ficar no simples traçado, pois inúmeras considerações podem ser feitas sobre os resultados.

Com relação às figuras 3 e 4, as atividades foram feitas em casa e as equipes tiveram o tempo de duas semanas para começar a elaborar uma ideia e colocá-la em prática. A composição consistiu em criar uma arquitetura, que tem como principal característica a tridimensionalidade, e aproveitar o conhecimento desenvolvido juntamente com a criatividade e as opiniões de cada um.

Muitos elementos estiveram presentes nas composições dentre os quais os objetos simétricos e assimétricos. Abaixo, à esquerda, verifica-se uma casa que sugere certa simetria por estar localizada ao meio e um caminho representado por uma reta divide todo o trabalho em lados proporcionais, buscando organizar os elementos.



**Figura 3** - Escultura 1 / Fonte: Arquivo particular.

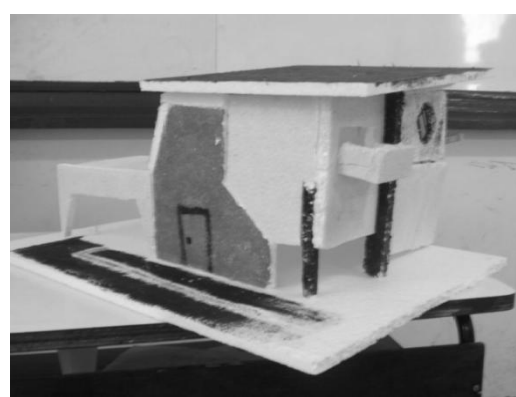


**Figura 4** - Escultura 2 / Fonte: Arquivo particular.

Diferente da composição anterior, à direita está um trabalho assimétrico. Seus lados não ficam iguais quando dividido. Porém um item relevante foi o uso de diversos materiais para criar as duas casas. Na figura 3, são encontrados palitos de picolé, caixa de sapato, papelão, pequenas flores e plantas artificiais. A equipe fez uso de tinta guache e isopor. Na figura 4, ocorre o predomínio do isopor cujo objetivo do grupo foi apresentar algo contemporâneo.

Uma das últimas atividades do ano letivo foi criar um museu. Ela teve um grau de complexidade maior em relação às demais. Cada equipe construiu um museu e para isso foi necessária a pesquisa de um tema. A atividade envolveu os elementos bidimensionais, visto que os alunos desenharam a planta baixa e a fachada da instituição. Para enriquecer a tarefa, os objetos pesquisados também eram desenhados.

As etapas da atividade foram: escolha de um objeto para ser colecionado, desenho de observação deles, a catalogação dos objetos, desenho da planta baixa e fachada e o nome do museu com endereço e horários de funcionamento. Nessa última proposta as turmas utilizaram as duas dimensões: os desenhos mais simples em bidimensional e os que envolveram sombra, o tridimensional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As composições dos artistas analisadas foram objeto de estudo em sala. Dentro dos conteúdos trabalhados, os conceitos relacionados às duas dimensões, nas quais são criadas as obras de arte, firmaram-se de modo positivo.

Nem toda pintura é bidimensional, simplesmente por ela ser observada de um único plano. Porém uma composição pictórica pode sugerir um olhar mais atento, buscando perceber que linhas convergentes podem criar uma extensão do quadro. Temos, então, uma perspectiva, o que suscita uma análise interessante sobre a obra. Trabalhar com abstrações geometrizadas e paisagens é essencial para demonstrar como se constituem as dimensões.

A tridimensionalidade nas esculturas é a característica central. Sobre elas o olhar tem a chance de explorar seus vários lados, verificar detalhes como textura, movimento, material utilizado e acabamento. A releitura também é um procedimento enriquecedor, pois estimula a construção sob um novo olhar com o desenvolvimento da noção de espaço.

Diante da exposição feita, considera-se importante o conhecimento desenvolvido pelo aluno sobre formas bidimensionais e tridimensionais. A diferença entre essas duas dimensões nas artes visuais é um elemento inicial para que expressões artísticas de diferentes épocas e suas técnicas possam ter validade nas apreciações, práticas e reflexões.

## REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa: projeto de modelagem em argila.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Arteterapia)

CARICATTI, A. M. C; GUIMARÃES, Laura de Toledo. Revisitando o grupo. In: SCARPATO, Marta. **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer.** São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

CUNHA, Marcus V. **Psicologia da educação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 96p.

FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do ensino de arte.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

NAME, Leonardo P. M. **Enciclopédia do estudante: história da arte/ artistas, estilos e obras-primas.** São Paulo: Moderna, 2008.

SABINI, M. A. C. **Psicologia do desenvolvimento.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

WETZEL, Heidi. **Quero saber: os grandes pintores da história.** Tradução: Constantino Kouzmin-Korovaeff. São Paulo: Editora Escala, 2010.



## Explorando a Geometria nas Artes Plásticas:

### Uma Metodologia Interdisciplinar

Estela Maris Reinhardt Piedras<sup>1</sup>

Ana Paula Batista Araújo<sup>2</sup>

Ângela Petrucci Vasconcelos<sup>3</sup>

Mariana Coutinho Faes<sup>4</sup>

**Resumo:** O tema desta pesquisa envolve métodos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na disciplina Construções Geométricas configurando-se como um exercício interdisciplinar que reúne as áreas da Educação e do Desenho. Desenvolveu-se uma pesquisa-ação ao longo do primeiro semestre de 2010, com alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. O referencial teórico está baseado nas ideias de Piaget (1977) e Rays (1991). O trabalho final da disciplina teve como proposta a criação de uma peça com técnica e suporte de livre escolha individual. Estas criações foram representadas bidimensionalmente para posterior análise geométrica. A identificação destes elementos gerou a conscientização do aluno da importância e da presença constante dos conhecimentos geométricos nos processos criativos e didáticos. Dessa forma, a interdisciplinaridade que configura esse método, se manifesta nas reflexões conjuntas dos alunos acerca das Artes e do Desenho Geométrico. A estruturação da atividade didática, aberta aos interesses do grupo, instaurou uma maior motivação para o exercício e aprendizagem. Essa metodologia teve o propósito de vincular os conteúdos

---

<sup>1</sup> Professora do Centro de Artes (UFPel); Mestre em Educação (FaE-UFPel); Especialista em Gráfica Digital (DTGC-UFPel); Formação Pedagógica (Cefet-RS); Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFPel). [estelapiedras@hotmail.com](mailto:estelapiedras@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda Memória Social e Patrimônio Cultural (ICH – UFPel); Tutora à Distância (UAB –SECAD); Especialista em Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias (IFSul); Licenciada em Artes com Hab. Em Desenho e Computação Gráfica (UFPel). [anadesigner15@gmail.com](mailto:anadesigner15@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora do Centro de Engenharias (UFPel), Mestre em Educação (FaE-UFPel), Graduação em Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFPel).

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Artes Visuais-Bacharelado.

acadêmicos ao contexto do educando, usando a realidade como ponto de partida do conhecimento teórico. A estratégia baseia-se na autonomia do aluno para propor as atividades, valorizando a reflexão sistematizada. O processo de ensino-aprendizagem revelou-se efetivamente produtivo, obtendo resultados acima das expectativas, sugerindo que a experiência seja repetida, devendo os resultados serem submetidos a uma contínua reavaliação.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte. Ensino de Construções Geométricas. Criação artística.

### **Introduzindo ao Tema e Discutindo Teóricos...**

A Geometria é uma área da Matemática responsável pelo estudo das formas e de suas propriedades. Com ela, o homem pôde organizar e sistematizar áreas. Os postulados de Euclides impulsionaram o estudo dos planos e das três dimensões e deram origem a Geometria Euclidiana.

Os estudos geométricos fazem parte da vida cotidiana e são amplamente empregados em diversas situações: seja na medição de um simples objeto, como no planejamento de uma cidade. A importância da disciplina faz com que ela seja obrigatória em muitos cursos superiores de Matemática, Engenharia, Artes, Arquitetura, Design e outros cursos afins. Assim, pode-se dizer que o Desenho Geométrico é um capítulo da Geometria que, com o auxílio de dois instrumentos, a régua e o compasso, se propõe a resolver graficamente problemas de natureza teórica e prática.

Lima (1991) considera os desenhos das figuras geométricas parte importantíssima para a compreensão, a fixação e a imaginação criativa. Ele considera fundamental que o estudante por si só desenhe a figura, procurando caminhos, imaginando construções, pesquisando interconexões, forçando o raciocínio, e exercitando a mente.

No curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPel, a Geometria está presente nas disciplinas de Construções Geométricas, Desenho Técnico e Geometria Descritiva I, com a grade estruturada onde o aluno é preparado desde o primeiro semestre do curso a pensar tendo referência às instruções da Geometria.

Acreditamos que o método de ensino comumente utilizado na referida disciplina baseado em conceitos e traçados, pode ser árido e desinteressante, resultando em altos

índices de evasão dos alunos do primeiro semestre do Curso de Licenciatura em Arte. Esta situação também é observada por Kopke (2004) na Universidade de Juiz de Fora no processo de ensino de geometria para alunos de Engenharia, Arquitetura e Artes.

Estas dificuldades do conteúdo ligado ao Desenho tido como técnico junto as Artes, não é privilégio de uma ou outra região, como já podemos observar e como podemos comprovar com Santos e Ormezzano:

O afastamento da geometria de muitos currículos escolares ou a sua abordagem essencialmente euclidiana tem sido apontados como uma grande dificuldade manifestada pelos nossos alunos e alunas para perceber e expressar graficamente as dimensões espaciais. A dificuldade de percepção em relação a observação e a representação geométrica e o abandono do ensino da geometria em muitas instituições educacionais são problemas que têm preocupado alunos e professores dos cursos de licenciatura plena nas áreas de matemática e artes na UPF. (SANTOS E ORMEZZANO, 2005)

Oliveira (2010) afirma existirem correlações entre Desenho Geométrico e Geometria em diferentes campos das Artes Plásticas e Design, em infinitas atividades do trabalho cotidiano. Neste mesmo sentido Dante (2002) destaca que as formas geométricas estão presentes na natureza e nos objetos que nos cercam.

O Desenho Geométrico é a matéria mais adequada para incutir nos jovens bons hábitos de capricho, cuidado com os instrumentos de trabalho, habilidade manual, entre outras. Além disso, nos ensina a linguagem gráfica que é uma forma concisa, precisa e universal de comunicar e expressar ideias, não estudá-lo torna-se uma falha no ensino. (Marmo e Marmo, 1994).

Considerando a relevância do ensino da Geometria enfatizada por diversos estudiosos do assunto, procurou-se uma metodologia que pudesse motivar e orientar o educando para a assimilação do saber trabalhado na sala de aula. A discussão acadêmica contemporânea sobre o tema ensino-aprendizagem permite que se desenvolvam métodos de ensino que possam ser mediadores entre o conteúdo a ser ensinado e as reais condições dos alunos (Rays, 1999).

Segundo esse autor “é preciso superar a imagem falsa metodologia do ensino que preconiza a unilateralidade do processo educativo e despreza a dialeticidade dos

fatos educativos e sociais existentes na prática pedagógica”, unilateralidade essa justificada no formalismo pedagógico e na teoria positivista do conhecimento, que isola radicalmente a teoria da prática. Para Rays a metodologia pode trabalhar o conhecimento pedagógico e o conhecimento social em seu próprio desenrolar e de forma totalizante. Suas recomendações apontam no sentido de:

a metodologia evitar a rotina pedagógica e a superficialidade do processo de ensino que não proporciona ao educando e ao educador a oportunidade de penetrar na essência dos fenômenos e dos objetos que compõem o ato educativo, com finalidade última de neles intervir, buscando mudanças significativas para as diferentes classes sociais que frequentam a escola brasileira. (RAYS, 1999)

Analisando aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem, Ferracioli (1999), explica que pesquisas no campo da Psicologia Genética levaram Piaget ao aprofundamento da questão sobre o que é desenvolvimento, como se dá a construção do conhecimento pelo sujeito e do significado de aprendizagem. Estes aspectos podem contribuir para a ampliação do debate sobre processo de ensino e aprendizagem, subsidiando professores envolvidos na prática pedagógica diária, bem como professores que estejam também envolvidos na sistematização dos resultados dessa prática. Através da pesquisa em Ensino relacionada ao estudo dos modos de raciocínio apresentados por estudantes no desenvolvimento de atividades de conteúdo específico, bem como na investigação sobre mudança conceitual entendida como processo de construção de conhecimento no contexto escolar.

Para Piaget (1977), o conhecimento é decorrente das contínuas interações entre o sujeito (organismo) e o objeto (meio). Para ele, todo o pensamento se origina na ação e para conhecer a formação do conhecimento é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Com base nessa fundamentação teórica e nessa problemática, o objetivo da pesquisa é configurar atividades didáticas capazes de proporcionar ao aluno um modo significativo de aprendizagem, além de uma assimilação crítica dos conhecimentos, com base no diálogo destes com seu cotidiano.

### **Estabelecendo a estratégia metodológica...**

Como metodologia adotou-se uma perspectiva qualitativa, utilizando para coleta de dados a observação e análise documental seguindo critérios previamente definidos (Lüdke e André, 1986). Nesta perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa-ação (Pádua, 2004), ao longo do primeiro semestre de 2010, com a turma T2 de alunos do Curso de Artes- Licenciatura.

O trabalho final da disciplina teve como proposta a criação de uma peça com técnica e suporte de livre escolha individual (desenho, pintura, escultura, artesanato ou uso de software de ilustração). Estas criações foram representadas bidimensionalmente, para posterior análise geométrica, subsidiada pelos fundamentos teóricos dos conteúdos apresentados pelo professor. Entre os alunos houve certa motivação em expor sua “arte” perante a turma, considerando que grande parte dos alunos tem produção artística fora da faculdade.

Após a criação das peças houve uma troca de ideias procurando a identificação dos elementos geométricos. Quando encontrados esses elementos houve maior interesse, partindo da reflexão que encontramos Desenho Geométrico em tudo que nos cerca. Além disso, houve motivação em criar alguma peça de autoria de cada aluno, sem se preocupar com o que seria e com a certeza de que ali na representação daquele elemento se encontrariam traçados de Desenho Geométrico. Podem-se observar alguns trabalhos nas figuras 1 e 2,

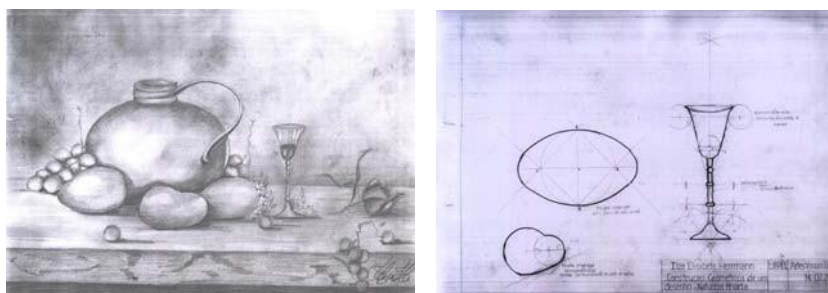


Figura 1 - Trabalho da aluna Ilza Elisabete Herrmann.

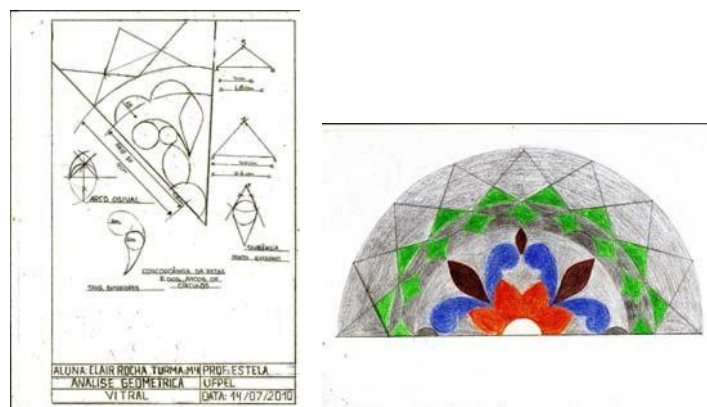


Figura 2 - Trabalho da aluna Elair Rocha.

A conscientização do aluno da importância e da presença constante dos conhecimentos geométricos nos processos criativos e didáticos foi estabelecida principalmente com essa atividade.

Nesta, a interdisciplinaridade que configura esse método, se manifesta nas reflexões conjuntas dos alunos acerca das Artes e do Desenho Geométrico. Do resultado deste processo, foram expostos os trabalhos para toda a turma. Além de estarem divulgando a sua arte, estavam compartilhando também suas experimentações técnicas, conforme mostra a figura 3, de parte da exposição.



Figura 3 - Exposição de parte dos trabalhos da turma de Artes Visuais T2 da disciplina de Construções Geométricas. Fotos de Mariana Coutinho Faes.

## **Discutindo os resultados...**

Ao final do período letivo foi constatado que não houve evasão na turma e todos os alunos foram aprovados com nota superior a sete. Todos os estudantes executaram a atividade solicitada, apresentando propostas com grande diversidade de técnicas criativas, confirmando o registro de Rinaldi (2007) quando afirma que “a descoberta de uma representação gráfica diferenciada pode diminuir a resistência que os alunos têm em relação à Geometria”.

A variedade de propostas gerou alunos interessados, concentrados no trabalho, desinibidos aos questionamentos e discussões, demonstrando efetiva apropriação dos conhecimentos da disciplina, pois afinal estavam discorrendo sobre sua criação e seu desenvolvimento técnico. Observa-se então que, conforme afirma Piaget (1977), o sujeito é um organismo que possui estruturas e que, ao receber os estímulos do meio, dá uma resposta em função destas estruturas. Assim, o autor explica como essa estrutura age sobre o estímulo para fornecer a resposta, baseado no processo de equilíbrio por auto-regulação, que é, em sua opinião, o principal fator do desenvolvimento intelectual.

A estruturação da atividade didática, aberta aos interesses do grupo, instaurou uma maior motivação para o exercício e aprendizagem, caracterizando “um método que faz a mediação entre a estrutura da matéria de ensino e as reais condições de aprendizagem do aluno” (Rays, 1999). Para este autor, os destinos do processo educativo e metodológico são traçados a partir de inter-relação e integração do educador e do educando, no ato educativo.

O grupo revelou-se colaborativo, apresentando autonomia nas etapas de criação e reflexão, participando ativamente da análise e avaliação do processo. À metodologia do ensino cabe, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação de educadores, o compromisso de suscitar a capacidade crítica e criativa do futuro educador (Rays, 1991) Conforme, observa-se na foto da turma em sala de aula, na figura 4.



Figura 4- Alunos trabalhando em sala de aula. Foto de Estela M.R. Piedras.

Todas as peças produzidas pelos alunos foram digitalizadas (Figura 5), dentro de uma perspectiva de trabalho que pretende a estruturação de objetos de aprendizagem que busca configurar atividades que possam ser disponibilizadas como propostas didáticas de ensino, tanto para a modalidade presencial como a distância. Neste sentido, a publicação do projeto e dos resultados obtidos, possibilita a discussão, aplicabilidade e avaliação em contexto ampliado, garantindo a expansão e a continuidade do projeto.



Figura 5 - Exemplos de peças produzidas pelos alunos. Foto de Mariana Coutinho Faes.

### **Pincelando algumas conclusões...**

Essa metodologia aplicada ao ensino do Desenho Geométrico teve o propósito de vincular os conteúdos acadêmicos com o contexto do educando, usando a realidade



como ponto de partida do conhecimento teórico. A estratégia baseia-se na autonomia do aluno para propor as atividades, valorizando a reflexão sistematizada. Tal reflexão tem como ponto de partida as suas próprias trajetórias e o seu entorno, o que no desenho é fundamental para reconhecimento conforme explicam as autoras:

...como entender que a maioria das pessoas tenha dificuldades de perceber e expressar-se por meio de figuras planas e/ou tridimensionais se vivemos num mundo essencialmente geométrico e utilizamos as noções de espaço para realizar a maior parte das nossas atividades cotidianas, até mesmo para as mais simples como o ato de locomover-se? (SANTOS E ORMEZZANO, 2005)

Pode-se observar que houve aceitação e apreciação da Geometria por parte dos estudantes, dadas às variedades de aplicações e correlações efetivamente encontradas nas suas criações. Essa nova relação com o objeto de estudo, permite enriquecer o repertório e transformar a visão dos alunos, levando a uma maior exploração das infinitas possibilidades de criação que a Geometria possibilita.

O processo de ensino-aprendizagem revelou-se efetivamente produtivo, obtendo resultados acima das expectativas, sugerindo que a experiência seja repetida, devendo os resultados serem submetidos a uma contínua reavaliação.

## REFERÊNCIAS

DANTE, L. R. **Tudo é Matemática**. São Paulo:1ª ed. Ática, 2002.

FERRACIOLI, L. **Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget**. Cad.Cat.Ens.Fís., v. 16, n. 2: p. 180-194, Vitória, ES, 1999.

KOPKE, R. C. M. **Fundamentos de Projeto**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: [www.ufjf.br](http://www.ufjf.br). Acessado em 9 de agosto de 2010.

LIMA, E. L. **Medida e Forma em Geometria: comprimento, área, volume e semelhança**. SBM, Belo Horizonte, 1991.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARMO, C. ; MARMO, N. **Desenho Geométrico**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Scipione, 1994.

OLIVEIRA, C. L. **Importância do Desenho Geométrico**. Disponível em: [www.Matematica.ucb.br/sites/000/68/0000002.pdf](http://www.Matematica.ucb.br/sites/000/68/0000002.pdf). Acessado em 9 de agosto de 2010.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática** / Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. – 10ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2004.

PIAGET, J. **O Desenvolvimento do Pensamento: Equilibração das Estruturas Cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RAYS, O. A. **A Questão da metodologia do ensino na didática Escolar**. In Veiga, Ilma P. A. Repensando a Didática. São Paulo: Papirus Editora, 1991.

RINALDI, R. M., MENEZES, M. **Geometria Fractal: uma nova proposta para o ensino do Desenho Geométrico**. Paraná: Anais da Graphica, 2007.

SANTOS, Rosângela, S. dos; ORMEZZANO, Graciela. **Para além da Geometria na Escola: antigas e novas abordagens**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

## O Ensino das Artes Visuais e a cultura visual nas séries finais do Ensino Fundamental

Fabiana Lopes Bazili  
Maristani Polidori Zamperetti

**Resumo:** O trabalho parte de uma pesquisa realizada em duas escolas particulares da cidade de Pelotas, RS, que teve por objetivo investigar como o professor de Artes Visuais trabalhava as imagens da cultura visual contemporânea em suas aulas, e se havia preocupação por parte do professor com o desenvolvimento estético dos alunos quanto às imagens; verificando também se o mesmo estabelecia relações entre as imagens estudadas e o cotidiano dos alunos. A fundamentação teórica da pesquisa se baseia em autores que abordam a importância dos estudos das imagens presentes na cultura visual contemporânea dos estudantes de Artes Visuais: Hernández (2000, 2007), Pillar (2009) e Rossi (2003). Os dados foram coletados através de observações de aulas e entrevistas com três professoras das escolas citadas, por meio de registros escritos, gravados e fotográficos. Em confronto com a fundamentação teórica, os dados revelam que, apesar das professoras trabalharem com imagens da cultura visual ampla (artistas de períodos históricos consagrados e imagens da contemporaneidade), ainda não se preocupam com a necessidade de aquisição de conhecimentos artísticos através da contextualização histórica e cultural, para que os alunos possam desenvolver sua criatividade e percepção estética, como também receber formação crítica para se posicionar em relação aos símbolos presentes nas imagens trabalhadas.

**Palavras-Chave:** Cultura Visual. Ensino de Artes Visuais. Ensino Fundamental. Imagem

A cultura contemporânea é constituída por imagens. Por meio da televisão, propagandas, jogos eletrônicos, revistas ou outras mídias, crianças, jovens e adultos acessam informações constantemente. Portanto, conforme asseguram Ferraz e Fusari (1999, p.44), “é muito importante [...] que o educador saiba analisar as imagens, cenas e sons que compõem o cotidiano das crianças de hoje”; em especial, o professor que trabalha com Artes Visuais.

Em um mundo repleto de imagens torna-se fundamental trabalhar essas imagens em aula. As imagens são necessárias para a alfabetização estética das crianças, por isso os professores de arte devem estar sempre atentos às imagens que fazem parte do cotidiano de seus alunos, buscando selecionar materiais imagéticos de seu interesse para estudo em sala de aula.

A formação estética aparece como foco fundamental dos estudos em Artes Visuais, que surgiram com as novas tendências no ensino da arte da década de 90. Estas consideravam a imagem como um foco de estudo de fundamental importância, pois, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais,

os conteúdos da área de Arte estão organizados de tal maneira que possam atender aprendizagens cada vez mais complexas no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do próprio processo criador, pelo fazer, seja no contato com obras de arte e com outras manifestações presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento do significado que ela desempenha nas culturas humanas (BRASIL, 1998, p.49).

Todas as culturas são produtoras de imagens, portanto, é importante reconhecer seus significados e valores, para que o senso estético seja compreendido e/ou redefinido. As imagens são mediadoras de valores culturais e tem relevância na construção de significados.

Procurando entender as relações entre ensino de Artes Visuais e cotidiano, realizei uma pesquisa em instituições de ensino particular, nas séries finais do ensino fundamental.

A pesquisa que deu origem à monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação - Especialização em Ensino e Percursos Poéticos do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, investigou duas escolas da rede particular de ensino, buscando entender como o professor de Artes Visuais da escola particular trabalhava as imagens da cultura visual contemporânea em suas aulas. Ao referir-me às escolas utilizei os nomes fictícios de escola A e escola B, o mesmo sucede com as professoras, as quais, no texto aparecem como X, Y e Z.

Assim, escolhi estudar as imagens da cultura visual nas aulas de Artes Visuais das séries finais do Ensino Fundamental em duas escolas particulares da cidade de Pelotas, como foco da temática escolhida no desenvolvimento deste trabalho.

Partindo do problema de pesquisa “Como o Professor de Artes Visuais de uma Escola Particular trabalha as Imagens da Cultura Visual Contemporânea em suas aulas?” percebi a necessidade de elucidar questões pertinentes ao tema, como as seguintes:

- Se o professor trabalhava com leitura e releitura de obras de arte em suas aulas? Se isso ocorria, qual a metodologia utilizada?
- Além das imagens de obras de arte de artistas historicamente consagrados, se eram trabalhadas também imagens da cultura visual contemporânea dos alunos? De que forma?
- Se havia preocupação por parte do professor com o desenvolvimento estético dos alunos em relação às imagens utilizadas em sala de aula?

Desta forma, tive como objetivos específicos dessa pesquisa:

- Descrever um breve panorama do Ensino da Arte e sua trajetória até os dias atuais, analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere ao Ensino da Arte para o Ensino Fundamental;
- Definir o conceito de cultura visual no que se referia às suas implicações nas aulas de Artes Visuais;
- Observar se o professor utilizava imagens de obras de arte e da cultura visual contemporânea em suas aulas, verificando se ele estabelecia relações entre as imagens estudadas e o cotidiano dos alunos;
- Identificar se havia preocupação do professor com a construção do conhecimento estético dos alunos no uso de imagens.

Para fundamentar minha pesquisa utilizei referências de autores como Hernández (2000, 2007), Pillar (2009) e Rossi (2003), além disso, pesquisei em anais de eventos e publicações científicas, artigos que falam sobre imagens da cultura visual nas aulas de Artes Visuais.

### **As imagens nas aulas de Artes Visuais**

Em relação à função do uso de imagens nas aulas de Artes Visuais, “até meados da década de 1970, a livre expressão fazia parte dos currículos das escolas” (FERRARO; NARDIM, 2009, p.181), ou seja, o uso de imagens na sala de aula era reprimido, pois os programas curriculares artísticos baseavam-se em preservar a expressividade do aluno. Segundo os autores, os professores tinham a concepção de que o uso de reproduções de obras; incentivariam os alunos à cópia, o domínio de conhecimentos artísticos não importava, e sim a expressão e a espontaneidade, sem utilização de referenciais artísticos.

Em relação ao respeito à expressividade e espontaneidade do aluno, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que

[ao] professor, destinava-se um papel cada vez mais irrelevante e passivo. A ele não cabia ensinar nada e a arte adulta deveria ser mantida fora dos muros da escola, pelo perigo da influência que poderia macular a “genuína e espontânea expressão infantil” (BRASIL, 1998, p. 21, grifos do autor).

Desta forma, as obras de arte eram apenas objetos de contemplação, não sendo atribuídas a elas significados que pudessem ser discutidos ou que possibilitassem leitura e reflexão sobre estas imagens. No entanto, os objetos de arte são imagens repletas de significados e necessitam serem discutidas, compreendidas em seus contextos particulares.

No intuito de revisar os parâmetros do ensino da arte, alguns movimentos surgiram, possibilitando repensar esta área de conhecimento. Um dos movimentos mais importantes foi o DBAE (Discipline Based Art Education), idealizado nos EUA no final da década de 1950, cujas propostas tiveram maior impacto nos anos 60, onde a disciplina de arte foi reconsiderada e dotada de conteúdos próprios, subdivididos em quatro categorias: produção artística, estética, crítica e história da arte (FERRARO; NARDIM, 2009).

No Brasil, por volta de 1980 a imagem voltou a ocupar um lugar importante nas Artes Visuais com a divulgação da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa. A proposta de Ana Mae era fundamentada no DBAE e foi adaptada para a realidade brasileira. A metodologia triangular inter-relaciona o fazer artístico, a contextualização e a leitura de imagem.

Em relação à educação estética, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entendem que esta aconteça não apenas a partir do

[...] código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (BRASIL, 1998, p.28-29).

O conceito de estética ficou durante muito tempo atrelado a beleza, porém, contemporaneamente se entende que a questão do belo depende do olhar e da cultura em que o indivíduo está inserido. Conforme aponta Meira,

no estético encontra-se a possibilidade de perceber e pensar sobre tudo aquilo que qualifica a experiência humana, porque essa qualificação é o resultado da integração de todas as capacidades humanas para dialogar com o meio (2009, p.133).

Cada cultura tem sua concepção de beleza, onde objetos são produzidos em tempos e lugares distintos. Duarte Júnior aponta que “[...] aquilo que para mim é belo, para o outro pode não ter beleza alguma. O belo não é prioridade dos objetos, [mas está no olhar de quem vê]” (1988, p.92).

Dentre os pesquisadores que se ocupam do estudo sobre o desenvolvimento estético, estão: Michael Parsons, Abigail Housen e Norman Freeman<sup>1</sup>.

Parsons distingue dois aspectos na evolução da compreensão estética: o estético e o psicológico, conforme aponta Hernández (2000). Para o presente trabalho

---

<sup>1</sup> Pesquisadores do desenvolvimento estético, abordados no livro *Imagens que falam - leitura da arte na escola* (ROSSI, 2003).

tratarei do aspecto estético, por ser parte de minhas indagações quanto ao seu desenvolvimento no uso de imagens.

Hernández (2000), a partir dos estudos de Parsons, aponta que existem cinco estágios na apreciação estética: I (favoritismo); II (beleza e realismo); III (expressão); IV (estilo e forma) e V (autonomia).

De acordo com Hernández, os estudos de Parsons

têm o mérito indiscutível de aproximar o tema do conhecimento estético e artístico às pesquisas que começaram a ser realizadas nos Estados Unidos nos anos 70. Além disso, permitiu elaborações posteriores que introduziram novos critérios de ordenação das apreciações sobre as obras de arte. Uma dessas revisões foi o estudo dirigido por Housen [...] onde os estágios fazem referência ao tipo de construção de sentido e as atribuições de significados de cada leitor (2000, p.117).

Para Housen as habilidades de leitura crescem à medida que o leitor vai evoluindo através dos estágios. Inicialmente a leitura é feita a partir do conhecimento pessoal do leitor, depois disso o leitor usa um conhecimento geral e a partir daí consegue interagir com o conhecimento estético.

Assim como Parsons, Housen também determina cinco estágios do desenvolvimento estético. Os estágios apresentados por Housen e citados por Rossi (2009) são denominados de: I (narrativo), II (construtivo), III (classificativo), IV (interpretativo) e V (re-criativo). Para Rossi “o desenvolvimento estético continua durante a vida toda [...] o que mais favorece o desenvolvimento estético é a exposição, a frequência à arte” (2009, p.34).

É possível perceber que tanto os estudos de Parsons como os de Housen permitem organizar as apreciações estéticas dos indivíduos em torno das obras de arte.

O terceiro pesquisador do desenvolvimento estético é Norman Freeman. O objetivo de Freeman é revelar como as crianças mudam suas teorias sobre a arte. Para o autor, no cotidiano as pessoas constroem teorias sobre as várias áreas do conhecimento, o que não é diferente com as artes.

“As concepções criadas no campo das artes visuais envolvem mais do que simplesmente questões de gostos [...] Os conceitos que as crianças trazem não são errados, mas apenas, limitados” (FREEMAN *apud* ROSSI, p.24, 2003).

Para que o aluno se envolva com a leitura de imagens, é preciso que nele o professor desperte a curiosidade e o desenvolvimento estético, pois o trabalho com leitura de imagens contribui para o posicionamento sensível, perceptivo e crítico do

aluno. Segundo Rossi, a experiência estética é importante tanto para os alunos como para o professor, pois como educadores

de arte, é importante que conheçamos profundamente a estrutura do desenvolvimento estético, para permitir ao aluno maior riqueza, possível durante a apreciação estética, que é um momento privilegiado de interpretação do simbolismo apresentativo ( ROSSI, 2009, p.35).

A leitura de imagens pode proporcionar experiências estéticas que levam o aluno a interessar-se pelo mundo que o cerca, o que é essencial à sua aprendizagem, pois “no cotidiano o estético é primordial. Ele é que sustenta o jogo das aparências, os usos e costumes, as paixões, os afetos, os vínculos, o desejo coletivo” (MEIRA, p. 127, 2009).

### **Cultura Visual**

Os alunos já desfrutam de experiência visual antes mesmo de entrar na escola, as imagens fazem parte do cotidiano dos alunos, pois a proliferação de imagens através de câmeras, vídeos, celulares, MP4, internet, etc., interagem com suas vivências, por isso é importante o estudo das imagens onde o papel do professor, será de mediador na decodificação de signos e na construção de conhecimentos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no mundo atual prevalecem, dentre outros aspectos, o contato com imagens,

cores e luzes em quantidades inigualáveis na história. A criação e a exposição às múltiplas manifestações visuais gera a necessidade de uma educação para saber ver e perceber, distinguindo sentimentos, sensações, idéias e qualidades contidas nas formas e nos ambientes. Por isso é importante que essas reflexões estejam incorporadas na escola, nas aulas de Arte e, principalmente, nas de Artes Visuais. A aprendizagem de Artes Visuais que parte desses princípios pode favorecer compreensões mais amplas sobre conceitos acerca do mundo e de posicionamentos críticos (BRASIL, 1998 p. 63).

As imagens precisam ter sentido para o aluno, devendo se relacionar com valores comuns também a outras culturas, onde esse aluno ampliará seus conhecimentos, passando a ler e interpretar as imagens presentes em seu cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[a]s pessoas vivem no cotidiano as transformações que ocorrem nas relações entre tempo e espaço na contemporaneidade. Por exemplo, é possível ter contato com a produção visual de diferentes culturas e diferentes épocas, por meio da Internet. O papel da escola é organizar essas ações de modo que as consolide como experiências de aprendizagem. Em Artes Visuais, a escola não pode separar as experiências do cotidiano do aprender individual e coletivo (BRASIL, 1998, p. 64).

Citado por Pillar (2009, p.14) Paulo Freire entende que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, o mundo onde vivemos é compreendido através



de seu contexto, não só por palavras, mas através do visual, da relação com as pessoas, com os lugares, onde deixamos uma marca, uma identidade.

Quanto à leitura de obras de arte, devemos considerá-la como de natureza peculiar, pois ler uma obra seria, então,

perceber, compreender, interpretar a trama de cores, texturas, volumes, formas e linhas que constituem uma imagem. Perceber objetivamente os elementos presentes na imagem, sua temática, sua estrutura. No entanto, tal imagem foi produzida por um determinado sujeito num determinado contexto, numa determinada época, segundo sua visão de mundo. E esta leitura, esta percepção, esta compreensão, esta atribuição de significados vai ser feita por um sujeito que tem uma determinada história, em que objetividade e subjetividade organizam sua forma de apreensão e de apropriação do mundo (PILLAR, 2009, p.15).

Uma leitura só produz sentido quando é possível estabelecer relações entre o objeto e o leitor. As obras de arte do passado terão sentido para o aluno, quando este estabelecer relações com elementos presentes em seu cotidiano.

A cultura visual na educação das Artes Visuais se torna necessária, pois o professor será mediador na decodificação de signos e símbolos presentes nas imagens contemporâneas vivenciadas pelo aluno todos os dias. Para Hernández, “os signos e os símbolos são veículo do significado e ocupam um papel na vida da sociedade, numa parte dessa sociedade que é a que de fato lhes dá vida” (2000, p. 53).

O estudo da cultura visual proporciona aos alunos encontrarem o significado das coisas a partir da vida que os rodeia, pois estão imersos em uma cultura de imagens, seja pelo uso de computadores, televisão, *video games*, celulares com câmera e até mesmo imagens publicitárias. “[...] Fala-se, utilizando uma metáfora bélica, em que vivemos em um mundo onde as imagens nos bombardeiam” (EISENHAUER, 2006 *apud* HERNÁNDEZ, 2007, p. 29).

O trabalho com a cultura visual vai proporcionar aos alunos a capacidade de analisar os significados das imagens de diferentes períodos, tanto da sua cultura como a de outros povos. Para Martins (2007), “como produto social e histórico, as imagens traduzem noções, crenças e valores, registram informações culturais e práticas de diferentes períodos”.

É preciso que o aluno aprenda a ler e interpretar o mundo de imagens ao qual se depara todos os dias. Ao trabalhar a cultura visual nas aulas de arte, o professor deve estar atento às imagens e seu poder dominante sobre os alunos, como no caso das imagens publicitárias e da mídia em geral, pois as imagens consumidas pelos alunos não são só as produzidas pela arte. Assim, uma propaganda

de televisão, uma imagem publicitária gráfica ou um clip da MTV, muitas vezes trazem um discurso poético conceitual que renderia comentários profundos acerca dos conteúdos de arte. Essas imagens, das mídias, são as mais presentes no cotidiano do aluno (ALMEIDA *apud* PILLAR, 2009, p. 81-82).

O professor de Artes Visuais precisa estar atento aos processos de alfabetização visual, optando por temas da cultura visual que questionem os alunos através de suas experiências cotidianas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola deve incorporar o universo jovem, pois “[...] não se pode imaginar uma escola que mantenha propostas educativas em que o universo cultural do aluno fique fora da sala de aula” (BRASIL, 1998, p. 64).

É necessário que o professor auxilie os alunos a compreenderem as imagens da cultura visual, pois a educação crítica dos estudantes poderá ajudá-los a se posicionarem em relação ao poder dominante das imagens da vida contemporânea. De acordo com Martins (2011), trabalhar pedagogicamente com essas imagens, temas

e questões ajuda a entender como e porque certas influências são construídas, a desenvolver uma compreensão crítica em relação às representações da cultura visual e, sobretudo, a vivenciar e aprender um sentido de discernimento e autocrítica. Como perspectiva educativa, a cultura visual pode propiciar aos alunos e professores oportunidade para discutir e se posicionar sobre os dilemas morais, sociais e éticos que afligem e demandam a atenção das sociedades contemporâneas (MARTINS, 2011, p. 21).

O trabalho com as imagens da cultura visual fará com que os alunos tenham condições de compreender melhor sua cultura e a de outros povos, contribuindo para a educação crítica e decodificação de símbolos presentes nas imagens que os cercam cotidianamente. Além disso, o trabalho com as imagens contribuem para a percepção visual e para o desenvolvimento estético dos educandos.

## **Conclusão**

Em um mundo dominado por visualidades, somos surpreendidos por imagens de todos os tipos, todos os dias, algumas servem de entretenimento, outras para induzir ao consumo, à maneira de ser, de vestir-se, etc. E ainda há àquelas que servem apenas para contemplação.

Nesse momento, o estudo das imagens da cultura visual contemporânea torna-se importante para o trabalho de leitura e releitura nas aulas de Artes Visuais, por fazer parte da vida cotidiana do aluno. Com esse estudo, o aluno poderá se posicionar criticamente em relação ao poder dominante das imagens, e terá a capacidade de discernir os símbolos e signos contidos nas mesmas.

Observando as turmas da professora X, na escola A, de sétima e oitava séries, percebi que a professora trabalhava com imagens em suas aulas – imagens de artistas consagrados da História da Arte, e imagens contemporâneas – presentes no mundo imagético de seus alunos. Em um trabalho de fotografia desenvolvido pela professora, apesar dos alunos terem retratado objetos e situações de seu cotidiano, faltou a contextualização sobre estas imagens, o que poderia proporcionar análises críticas e, por conseguinte, o desenvolvimento estético por parte dos educandos.

Nas turmas da professora Y, de quinta e sexta séries da escola A, notei que a professora trabalhou algumas reproduções de imagens de pinturas da artista Tarsila do Amaral, mas sem contextualizá-las, impossibilitando o estabelecimento de relações destas com o mundo contemporâneo, o que seria importante neste trabalho com as imagens.

Os outros trabalhos da mesma professora tinham somente um aspecto prático e não se propunham a um debate ou análise sobre os mesmos.

Assim, entendi que embora as professoras utilizassem imagens na sala de aula, com a preocupação de chamar atenção para alguns elementos presentes no cotidiano dos alunos, não houve interesse por parte das professoras X e Y com o desenvolvimento estético e posicionamento crítico de seus alunos em relação às imagens.

Na escola B, pude verificar que a professora Z trabalhava com elementos do cotidiano dos alunos, mas não se preocupava em contextualizá-los em alguns trabalhos. Em uma atividade de história em quadrinhos, por exemplo, esta ficou deslocada e descontextualizada; com isso a professora não ajudou os alunos a se desenvolverem artística, estética e criticamente.

Com as observações e entrevistas percebi que os dados confrontaram-se com os referenciais teóricos, mostrando que a realidade das práticas pedagógicas ainda diferem daquilo que poderia ser abordado nas aulas de Artes Visuais, conforme apontam os estudos propostos pelos teóricos do campo da cultura visual contemporânea. Assim, através desta pesquisa ficou evidente que as práticas escolares na disciplina de Artes Visuais, ainda encontram-se descontextualizadas, e apesar das três professoras trabalharem com imagens, tanto de artistas consagrados quanto as que fazem parte da cultura visual contemporânea, é preciso ainda que reflitam quanto à questão de que o aluno precisa adquirir conhecimentos artísticos e estéticos, como também formação crítica para que possam se posicionar em relação aos símbolos presentes nas imagens, objetos e artefatos visuais.

Esta pesquisa me fez refletir sobre as práticas pedagógicas artísticas no que se refere à importância de se contextualizar os conteúdos históricos e culturalmente, visando ainda o papel que o professor exerce não só como mediador de conhecimentos, e sim como aquele que se preocupa e se questiona, quanto ao que estes conhecimentos podem contribuir na vida do educando.

### Referências

ALMEIDA, Cláudia Zamboni de. As relações arte/tecnologia no ensino da arte. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.81 - 82.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988.

FERRARO, Mara Rosângela; NARDIN, Heliana Ometto. **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). 7ª Ed. Campinas: Papirus, 2009. p. 181- 222.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual** - Mudança Educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007

MARTINS, Raimundo. **Educar com imagens: múltiplos tempos de interpretação**. Artigo publicado no Boletim Arte na Escola nº 45, Abril de 2007. Disponível em: <[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=70](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=70)> Acesso em: 18 de maio de 2012.

MARTINS, Raimundo. **Imagem, identidade e escola**. In: Salto para o futuro – Cultura Visual e Escola. Ano XXI. Boletim 09 - Agosto, 2011. p. 6 e 15-21.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.121- 140.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra (org). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.11-20.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). **A Educação do Olhar** no ensino das artes. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 25-35.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**- Leitura de arte na escola - Vol. 2, col. Educação & Arte. Porto Alegre: Mediação, 2003.

## **BONECO DE PAUZINHO: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA CRIANÇAS EM SÉRIES INICIAIS .**

**Fabício Gerald Lima<sup>1</sup>**

**Resumo:** O trabalho intitulado “Boneco de Pazuinho: Histórias em Quadrinhos para crianças em séries iniciais” enfoca o processo de criação de uma metodologia específica para a introdução dos conceitos formadores das Histórias em Quadrinhos, de acordo com o processo de evolução estético e criativo das crianças.

**Palavras-Chave:** Histórias Em Quadrinhos. Crianças. Fanzinagem. Desenho

### **Introdução:**

A relação das crianças com a mídia das histórias em quadrinhos encontra-se nos primórdios da infância, um período comum para um primeiro contato com esse gênero de expressão visual. Com a maioria de suas publicações voltada para um público consumidor infantil, em diversos casos, as histórias em quadrinhos acabam por ser um primeiro contato com uma representação da realidade; desta forma funcionam como um canal, com o qual, a criança pode estabelecer ligações com o mundo a seu redor e constituir seus primeiros processos reflexivos e significativos sobre esta mesma realidade, codificada a ela pelos quadrinhos. Isso é possível devido à relação intrínseca entre imagens e textos existente nas HQ's, fazendo com que as crianças estimulem seus processos de interpretação e comparação. Em meio à composição de suas primeiras experimentações visuais, como uma representação de si mesmas, de seus familiares, dos animais de estimação da família, de seus brinquedos, também estarão os personagens de histórias em quadrinhos e de desenhos animados. A fascinação pelo universo visual proporcionado pelas HQ's e pela televisão acabam por fazer parte de sua vida, como elementos formadores, geralmente associados ao período da infância. A popularidade atual das Histórias em Quadrinhos como veículo de comunicação de massa acabou por redescobrir os quadrinhos como uma forma de manifestação artística com características próprias, tornando viável a ideia de se utilizar as Histórias em Quadrinhos como ferramentas de transmissão de conhecimentos específicos. Dentro desse contexto, “Boneco de Pazuinho” consiste em uma proposta de adaptação das noções básicas do

---

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro de Artes (CEARTE) da Universidade Federal de Pelotas e bolsista de projetos de extensão (PROBEC) relacionados com a mídia das histórias em quadrinhos sob coordenação da Professora Nádia da Cruz Senna. Participante do Projeto de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias na Arte Contemporânea, coordenado pela Profa. Dra. Eduarda Gonçalves, DAV, UFPel. Participante do grupo de estudos “Arte e seus Territórios” sob coordenação da Professora Dra. Ursula da Rosa Silva.

próprio conteúdo de construção de histórias em quadrinhos para o nível de expressão de desenho de alunos em séries iniciais.

### **Justificativa do método nas aulas de Arte.**

A proposta de “Boneco de Pauzinho” surgiu em meio as dificuldades observadas em oficinas de noções básicas de construção de histórias em quadrinhos, ministradas para crianças e adolescentes. Embora a popularidade de temas e personagens das HQ's mostre-se mais que suficiente para atrair a atenção e estimular o desejo de aprender a confeccionar uma história em quadrinhos, o revés principal concentrou-se no nível de expressividade da faixa etária em questão. Era comum, alunos das oficinas desistirem do processo, alegando incapacidade de uma reprodução fidedigna da realidade ou do contexto visual de personagens já estabelecidos de HQ. Outro fator considerado comum, era o maior índice de desistência observado em oficinas ministradas para crianças em séries iniciais do Ensino Fundamental. Os alunos frustravam-se por não conseguirem desenvolver o desenho até o ponto do modelo exposto no quadro ou; a proposta esbarrava na facilidade de assimilação da técnica de uns em detrimento dos demais, gerando o fator frustração, consequência da inevitável comparação.

A criança se conscientiza das diferenças mais cedo do que das semelhanças, não porque as diferenças levam a um mau funcionamento, mas porque a percepção da semelhança exige uma estrutura de generalização e de conceitualização mais avançada do que a consciência da dessemelhança (Vygotsky 1987, p.76)

Ficou claro que o cerne da problemática era a ausência de uma base, um ponto de partida, um primeiro contato com a prática e com a interpretação do desenho nos primeiros anos de formação. A partir desse viés, comecei a conceber uma proposta metodológica para ensino de histórias em quadrinhos que buscasse a adaptação das noções básicas das HQ's ao nível de interpretação e expressão das crianças. A oportunidade de aplicação do método surgiu no estágio obrigatório no Ensino Fundamental no curso de Licenciatura em Artes Visuais, em uma turma de segunda série em uma escola estadual de Pelotas. Por ter os quadrinhos como área de conhecimento dentro de minha trajetória pessoal e como objeto de pesquisa dentro do campo das Artes, apresentei minha proposta de ensino a Escola de Ensino Fundamental Dr. Ottoni Xavier, dada a relevância da aplicação desse tipo de conteúdo artístico como menciona Waldomiro Vergueiro em artigo para o livro *“Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula”*:

“Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, com sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. A forte identificação dos estudantes com os ícones da cultura de massa – entre os quais se destacam vários personagens dos quadrinhos – é também um elemento que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático.” (Vergueiro, 2006, pg 21)

### **Aplicação do método nas aulas de Arte.**

A partir de afirmações de participantes das oficinas de HQ sobre suas dificuldades de desenhar, de serem capazes apenas, segundo suas palavras, “bonecos de pauzinho” idealizei uma HQ evolutiva, onde o protagonista consiste justamente em um esboço primário denominado como “Boneco de Pauzinho”. A idéia de Boneco ser um esboço, elimina o processo de frustração na comparação com os desenhos dos colegas ou com a própria identidade visual de desenhos animados e HQ's já instituídos (um processo comum nas experimentações iniciais das crianças no processo de desenho), uma vez que o estágio inicial de um personagem de quadrinhos consiste em um desenho que todos os alunos não terão dificuldade em produzir.

“Trata-se de expor os estudantes não só ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também à sua consideração como parte da cultura visual de diferentes povos e sociedades. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria experiência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que trabalham na sala de aula (e fora dela). Para realizá-lo, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias para a compreensão”. (Hernandez, 2000, pág.50)

O fator idade mostra-se muito importante em termos de aprendizagem de desenho, seja de observação, seja de produção de quadrinhos, principalmente, porque o nível de desempenho dos alunos nas escolas atualmente encontra-se defasado de acordo com as séries em que se encontram. Em experiências anteriores com aulas mais complexas de Noções Básicas de Construção de Quadrinhos para turmas de Quinta a Sétima Séries, os estudantes apresentaram um nível de representação visual similar aos de estudantes de Segunda Série. Percebi, então que a melhor forma para uma melhor assimilação do conteúdo, seria o reforço das bases do desenho nas séries iniciais para maiores avanços em séries posteriores e a conscientização dos alunos a respeito desse processo de desenvolvimento expressivo. “O aluno precisa ser incentivado a desenhar reconhecendo

que, muitas vezes, não é fácil, que desenhar requer dedicação, constância, informações e orientação do professor” (Lavelberg, 2006 Pág.73).

Definido o protagonista, as questões seguintes orbitaram em torno da quantidade de páginas da HQ a ser desenvolvida em sala de aula, os conceitos a serem abordados, a ordem de sua apresentação de acordo com o roteiro da história e o ritmo de produção de cada aula. Dessa forma, a HQ foi concebida em um total de 10 páginas, com o ritmo de produção de uma página por dia em uma aula de 45 minutos uma vez por semana. As páginas eram dispostas em seis quadrinhos por folha, e distribuídas com essa grade já pronta para os alunos, com a intenção de agilizar o processo de criação em aula. Os conceitos básicos das HQ's foram abordados na seguinte ordem: composição de páginas (enquadramento), noção de personagem, 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.

Boneco de Pauzinho é situado em um contexto que se desenvolve de forma metalinguística, descobrindo sua condição de personagem de HQ e os elementos compositivos básicos de uma HQ ao mesmo tempo em que os estudantes; ou seja, ele “nasce” dentro da HQ (Figura 1) que, por sua vez evolui com o seu decorrer para que o personagem possa assimilar os conceitos da linguagem em que se encontra inserido, ao mesmo tempo em que os alunos, gerando uma espécie de “cumplicidade” entre as crianças e o personagem. Percebi que, para o melhor desenvolvimento desse aspecto da proposta, também era necessário um maior reforço no aspecto lúdico, com a narrativa de construção da HQ conduzida como uma fábula e com uma postura teatral por parte do professor, utilizada como ferramenta narrativa. Como exemplo, as variações existentes nos balões de diálogos: em determinado momento, Boneco grita e percebe que seu balão de diálogo fica espetado como que em uma explosão. Nesse instante, eu gritei/falei alto para a visualização do efeito na realidade, como se eu fosse naquele momento a corporificação de Boneco; se ele falasse baixo, eu sussurrava (Figura 2). A teatralidade foi utilizada também como reforço na contextualização de tempo e espaço dentro da narrativa visual da HQ, como na sequência em que Boneco descobre que pode se “movimentar” entre os quadrinhos; de que sua existência evolui disposta em quadros (Figura 3). O personagem é protagonista e narrador, presente na construção da HQ e na interpretação do professor. A narração em tons de fábula mostra-se satisfatória para efeitos de descontração e melhor absorção de contextos diversos da construção da HQ como as necessidades da interação dos personagens com um cenário e com outros



personagens, da representação de sonoridade e até mesmo de uma representação mais fidedigna da realidade mesmo que no contexto de fantasia da proposta.

“Hoje, as histórias infantis ocupam *um* dos espaços na vida das crianças; outros meios servem como fonte de referência para estruturar o conhecimento sobre o mundo, como os desenhos animados ou máquinas de ensinar que inspiram tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família.” (Giroux, 1995, Pág. 51)

O fator repetição também mostra-se importante para a melhor assimilação do contexto, com a interpretação/narração do texto sempre retomada mais de uma vez e até mesmo ampliada em termos lúdicos e teatrais, prosseguindo assim por diante em todas as aulas. O encerramento da história em quadrinhos se dá com o emprego do recurso da metalinguagem, surpreendendo os alunos com o fato de que Boneco acaba por descobrir que eram eles os responsáveis pela construção de sua história. Já o processo de construção da HQ como um todo se estende até a criação de capa, contra-capas, páginas introdutórias (com créditos de criação do aluno reprodutor da HQ) e introdução de chamadas de apoio (descrições textuais sobre o contexto da HQ), ressaltando a importância desses elementos em relação ao conteúdo da HQ e como parte integrante da revista que será montada na segunda fase da proposta.

### **Noções básicas de fanzinagem em aulas de Arte.**

O processo de criação da revista tem o propósito de servir como um manual em quadrinhos, uma HQ auto-explicativa que serve de referência e consulta para futuros trabalhos dos alunos com histórias em quadrinhos. Para confecção da revista é necessário conhecimento de algumas noções básicas do processo de fanzinagem<sup>2</sup>.

O material necessário consiste de três folhas formato A3 para cada aluno, mais cola e todas as dez páginas da HQ de Boneco de Pauzinho mais a capa, contra-capas e página de introdução. O processo de fanzinagem inicia dobrando as folhas em formato A3 ao meio e encaixando-as umas dentro das outras para, em seguida proceder à colagem das páginas e capas da história em quadrinhos das crianças de acordo com uma sequência cronológica. Para uma melhor visualização do processo, recorro à duas imagens de uma HQ explicativa sobre o processo de fanzinagem, realizada pelo famoso cartunista Laerte Coutinho.

---

2 Processo artesanal de confecção de *fanzines* – publicações que podem abordar qualquer assunto desde poesia, música, HQ e cultura em geral e que podem ser confeccionados em diversos tipos de materiais, sendo os mais comuns, folhas de ofício e papel jornal.



## A experiência com a História em Quadrinhos e o desenvolvimento do processo criativo através do desenho

A reação dos alunos foi calorosa, mesmo percebendo que não iriam desenhar seus personagens preferidos da TV e do cinema (a exemplo de *Ben 10*<sup>3</sup> e *Smurfs*<sup>4</sup>) e que precisariam partir de um princípio básico, no caso o Boneco de Pauzinho. Os questionamentos foram diversos, como questões a respeito de estilização. Por exemplo, o fato de que Boneco era desenhado sem nariz, o que gerava indagações a respeito de suas possibilidades de respiração. Outra linha de questionamento era sobre o sexo do personagem: por que não uma “Boneca de Pauzinho”, perguntavam as meninas. Expliquei que, o caso em questão era liberdade de criação, um fator permitido pela fantasia presente nas HQ’s. Noções básicas como balões de diálogo e onomatopéias foram conteúdos assimilados com maior clareza e facilidade (Figuras 4 e 5), dada a familiaridade que as crianças já possuem com a mídia dos quadrinhos, enquanto que, perspectiva e luz e sombra constituíram maior estranheza, devendo ser melhor trabalhados em séries posteriores de acordo com a evolução estética dos alunos. O emprego da metalinguagem acabou por ser uma peça-chave da proposta, reforçando o caráter lúdico e interpretativo da construção da HQ, o que acabou atraindo de forma mais eficaz a atenção dos alunos, pois lidou com linguagens similares às dos desenhos animados e HQ’s conhecidos pelas crianças. O maior revés da proposta acabou sendo o processo de confecção do fanzine, considerado complexo pelos alunos, mesmo com orientações claras e executadas juntamente pelo professor com seu próprio modelo do fanzine. A problemática maior do processo de fanzinagem foi a falta de organização e

3 Popular personagem norte-americano de desenhos animados, criado pelo estúdio *Man of Action*. Com o artefato alienígena *Ominitrix*, o garoto *Ben Tennyson* tem o poder de se transformar em dez super-heróis alienígenas.

4 Do original *Schtroumpfs*, é a criação mais conhecida do desenhista belga *Pierre Culliford* (1928-1992), que assina como *Peyo*. Popularizados mundialmente por seus desenhos animados para TV, os *Smurfs* são duendes mágicos da floresta, eternamente perseguidos pelo bruxo *Gargamel* e por seu gato *Cruel*.

cuidado dos alunos para com o material produzido (páginas da HQ), perdendo ou esquecendo páginas constituintes da história.

As hipóteses e questionamentos levantados pelos alunos acabou por estimular uma atividade livre posterior à confecção do fanzine de Boneco de Pauzinho, onde os alunos pudessem criar os personagens e tramas da forma que desejassem.

O desenho de imaginação pode ser proposto pelo professor, para que o aluno se exercite como desenhista e como criador de imagens. Os temas podem ser sugeridos por alunos ou professores e escolhidos para serem desenhados com clareza nos objetivos das propostas. O desenvolvimento da imaginação certamente será incorporado nas ações desenhistas posteriores”(lavelberg, 2006, Pág.75-76)

A produção subsequente de uma HQ de autoria dos alunos, é uma forma relevante de avaliação da assimilação do contexto ensinado na proposta anterior. Foi possível e interessante analisar as diversas tramas com seus personagens e lugares-comuns e levando em conta as diferenças de gênero entre meninos e meninas: garotos desenvolveram histórias de heróis e lutas e as garotas histórias familiares, de princesas e animais fofinhos. Os elementos compositivos das HQ's que se fixaram na mente das crianças, os mais reproduzidos e utilizados, acabaram sendo a utilização dos balões de diálogos e uma certa noção de narrativa, de continuidade da trama de um quadro para outro, o elemento mais importante para seu aprendizado. Embora a temática fosse livre, alguns alunos se mostraram dependentes do padrão “estímulo-resposta” da proposta anterior, solicitando meu auxílio para o desenvolvimento de uma linha narrativa para suas HQ's. Algumas crianças optaram por introduzir Boneco de Pauzinho em suas narrativas, promovendo o seu encontro com sua versão feminina (praticamente uma exigência das meninas) e com super-heróis e veículos poderosos (um desejo dos meninos); outras optaram por narrativas livres com personagens próprios dentro do esteriótipo de heróis e princesas e com personagens populares como os *Smurfs*, baseando-se inclusive em revistas dos próprios, levadas por alguns dos alunos (Figuras 6 e 7).

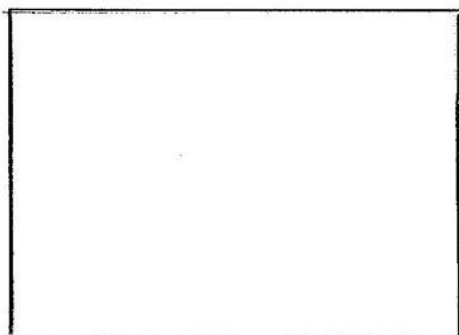
...a Arte é essencial para que os meninos e meninas possam projetar seus sentimentos, emoções e seu mundo interior de uma maneira que, se não fosse dessa forma, não poderiam ser comunicados.” (Hernandez, 2000, pág.44)

## **Considerações Finais**

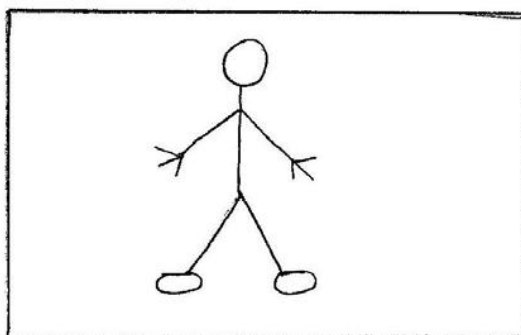
Considero esta proposta algo de cunho experimental, que pode ser melhor implementado depois de alguns ajustes em certos pontos, evidenciados pela prática em sala de aula. É

um sistema que, devidamente adaptado ao contexto pedagógico, poderia servir como ferramenta de ensino de Histórias em Quadrinhos, inserido em Planos de Ensino de Artes. Como o objetivo primordial é o de um conteúdo programático evoluindo de acordo com a evolução dos estudantes em séries iniciais, mostra-se necessária a continuidade nas séries posteriores, uma vez que “Boneco de Pauzinho” foi um método testado com uma turma da segunda série do Ensino Fundamental como seu ponto de partida. Acredito que, com a continuidade da proposta na terceira e quarta séries, já se mostre possível trabalhar noções mais aprofundadas de narrativa visual e expandir a premissa do protagonista de um simples esboço para um personagem anatomicamente mais complexo. O processo de fanzinagem para confecção de futuras HQ's é um processo de baixo custo em termos de materiais e pode se tornar menos problemático se introduzido em séries mais avançadas como a quarta série. Da quinta série em diante, com o estudo da variedade de estilos empregados nas histórias em quadrinhos modernas como as vertentes dos comics infantis, das aventuras de super-heróis e dos populares mangás japoneses, pode ser possível orientar e aprimorar o trabalho dos alunos de acordo com a vertente estética de sua preferência. Em séries mais avançadas como a sexta, sétima e oitava, é possível pensar em projetos interdisciplinares utilizando o currículo de história em quadrinhos da disciplina de Artes para a ilustração de conteúdos diversos de outras disciplinas como geografia, história, português, etc. Dependente dos recursos disponíveis nas instituições em que a proposta vá ser inserida, é possível até mesmo, em séries mais adiantadas trabalhar a produção e publicação digital de histórias em quadrinhos nas escolas.

## GLOSSÁRIO DE IMAGENS



NO INÍCIO, HAVIA UM  
QUADRINHO.



MAS, ELE ERA MUITO VAZIO. ENTÃO  
SURTIU O BONECO DE PAUZINHO.

Figura 1



ACHANDO QUE FALOU MUITO ALTO, BAIXOU A VOZ E PERCEBEU QUE O BALÃO FICOU TODO PONTILHADO.

Figura 2



ENTÃO, O BONECO PERCEBEU QUE O CENÁRIO MUDAVA DE UM QUADRINHO PARA OUTRO FAZENDO A HISTORINHA ANDAR JUNTO COM ELE.

Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7

## **Bibliografia**

HÉRNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho** – Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry. **A disneyzação da cultura infantil**. In: MOREIRA Antonio F., SILVA, Tomaz T. (Orgs.). VVAA, Territórios contestados, o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p.49-81

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

VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula** / Alexandre Barbosa, Paulo ramos, Túlio Vilela, Ângela rama, Waldomiro Vergueiro – São Paulo: Contexto, 2006. – (Coleção Como usar na sala de aula)

# **PIBID – MÚSICA/UFPEL e a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita em Pelotas, RS: Reflexões sobre o primeiro diagnóstico realizado e o cotidiano escolar.**

MARTINS, Felipe S.<sup>1</sup>  
HIRSCH, Isabel Bonat<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Pelotas

## **RESUMO:**

O presente trabalho discorre sobre as relações entre o cotidiano escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, em Pelotas/RS, e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Música – Licenciatura – da Universidade Federal de Pelotas/RS. O grupo de bolsistas do programa buscou refletir sobre a elaboração de um plano de ações compreendendo a relação entre os futuros docentes e o cotidiano escolar. De acordo com NÓVOA (1994), algumas problemáticas devem ser abordadas na escola, como “a construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e as experiências de alunos e professores”. Para dar andamento a essas investigações, a metodologia utilizada foi um diagnóstico realizado por meio de uma entrevista semi-estruturada, realizada nos meses de abril e maio de 2012, com a equipe diretiva, professores e alunos da escola. O grupo de bolsistas do Programa teve por objetivo identificar o cotidiano da escola e suas realidades para que as atividades do grupo se tornassem coesas com o espaço, entrando em contato com a estrutura física, funcional e pedagógica da escola. Com os resultados do diagnóstico, os bolsistas puderam organizar as ações pertinentes para seu desenvolvimento.

## **O PIBID na UFPel**

O presente trabalho vem relatar as primeiras ações do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* – PIBID – programa este que oportuniza aos alunos de licenciatura uma capacitação profissional diferenciada em virtude da prática pedagógica interdisciplinar desenvolvida em sala de aula, possibilitando a interação com acadêmicos de diferentes áreas.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 4º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES. E-mail: felipedasmartins@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas, Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES. E-mail: isabel.hirsch@gmail.com

Este programa já está em sua terceira edição na Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, onde participam quinze alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Música. Juntamente com os acadêmicos da área de música atuam, também, os acadêmicos dos cursos de Artes Visuais, Dança e Geografia, formando, assim, o Grupo Interdisciplinar.

Todo o grupo de graduandos do curso de música realizou visitas guiadas às escolas que participam da terceira edição do PIBID/UFPel, a saber: Instituto Educacional Assis Brasil, Escola Estadual de Ensino Médio Ginásio do Areal, Colégio Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz e Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, para que pudessem conhecer um pouco das escolas onde desenvolveriam suas futuras práticas.

Palestras, debates e rodas de conversa com profissionais convidados também fizeram parte das atividades iniciais de preparação do grupo de bolsistas do curso de música, onde os temas abordados foram os mais oportunos no que diz respeito à formação de futuros educadores como, por exemplo, a personalidade profissional, o bullying, e a interdisciplinaridade.

Além de ações específicas da área de música o programa prevê que os bolsistas desenvolvam um projeto interdisciplinar com as demais áreas participantes do programa. Para isto, foram organizadas reuniões semanais onde todas as áreas envolvidas estivessem juntas. Durante estas reuniões, as demais áreas – Dança, Geografia e Artes Visuais – juntamente com a Música e os coordenadores participaram de alguns encontros com a direção e supervisão da unidade escolar.

Estes encontros tiveram como objetivo a integração entre os bolsistas das áreas envolvidas, seus coordenadores, e a comunidade escolar. Segundo Panizzi (2004),

é preciso levar em conta o sujeito concreto, contextualizado no tempo e no espaço – professor e aluno – atuantes no cenário educativo, que pensam, sentem, sofrem, amam e criam. O sujeito é um espaço de singularidade, gestado no conflito, nas diferenças, no heterogêneo (PANIZZI, 2004, p.01).

Por este espaço multifacetado onde o grupo também começou a planejar as ações futuras do projeto interdisciplinar, e diante da necessidade de conhecer melhor a escola, e suas singularidades, o grupo interdisciplinar realizou um diagnóstico da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita, utilizando entrevistas semi-estruturadas com as supervisoras da escola ligadas ao PIBID – UFPel, e a equipe diretiva da escola, além de



utilizar os dados contidos no *Projeto Político Pedagógico* - documento este que contém informações determinantes quanto ao funcionamento da referida instituição escolar.

## Elaboração do diagnóstico

De acordo com Panizzi (2004), a sala de aula é um espaço de vivência, de convivência e de relações pedagógicas, espaço constituído pela diversidade e heterogeneidade de ideias, valores e crenças. Assim, é impregnado de significado, é espaço de formação humana [...] (PANIZZI, 2004, p.02).

Diante disto o grupo optou por dividir o diagnóstico em três partes, que contemplassem a necessidade de conhecer a escola como um todo, a partir da *Estrutura Física*, a *Estrutura Funcional* e a *Estrutura Pedagógica*.

A *Estrutura Física* da escola conta com uma área total: 22.000 m<sup>2</sup>, sendo a área construída de 309 m<sup>2</sup> compreendendo onze salas de aula, uma sala de professores, uma recepção, uma biblioteca, uma sala de vídeo, uma sala de informática, uma sala de educação física, uma sala de jogos, quatro sanitários, um auditório, uma cantina, um refeitório, uma sala para o serviço de orientação educacional (SOE), para a secretaria, para a supervisão e para a direção além de corredores, área verde, praça, duas quadras externas e uma quadra coberta.

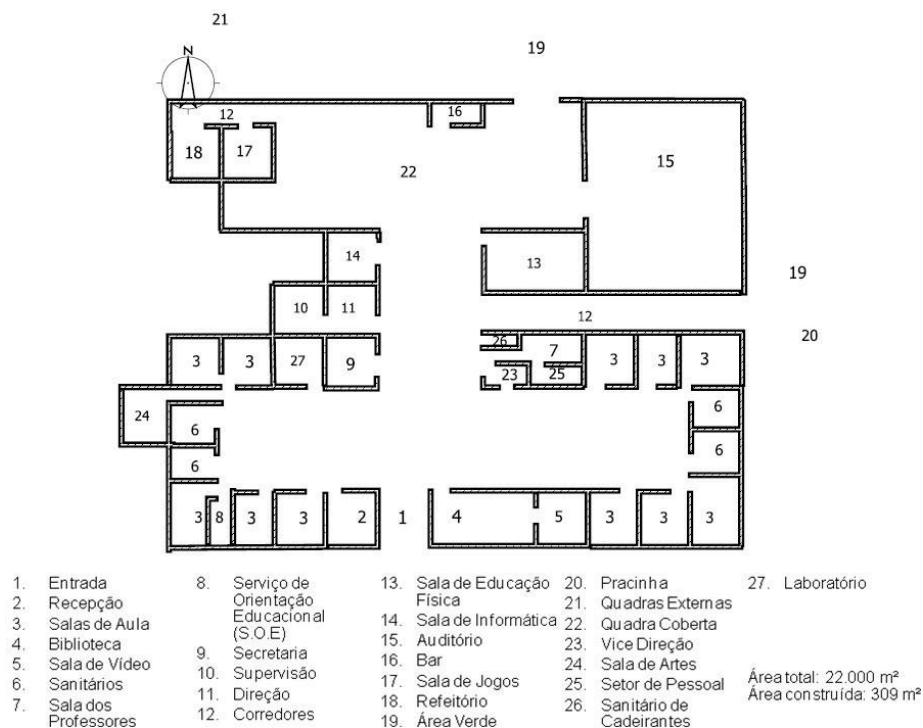


FIGURA 1 – Planta Baixa da Escola Estadual Santa Rita.

Por meio deste diagnóstico constatamos que a *Estrutura Funcional* da escola se define como na maioria das escolas públicas no Brasil, dividida em equipe diretiva, corpo docente e funcionários de apoio.

A *equipe diretiva* da escola Santa Rita é formada por uma diretora, três vice-diretoras que se organizam para que haja uma em cada turno de funcionamento da escola, além da supervisão e orientação pedagógica. Como a escola atua desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio o *corpo docente* tem sua formação acadêmica de acordo com a função exercida, contemplando professores com magistério, graduação, pós-graduação e mestrado. A equipe de *funcionários de apoio* atuam na secretária, limpeza e manutenção, cozinha, monitoria entre outros e cooperam para o cotidiano da escola.

A *estrutura pedagógica* é pautada principalmente no *Projeto Político Pedagógico* da escola, além das diretrizes e regulamentações do estado. O Projeto Político Pedagógico da escola compreende a escola como espaço de construção de direitos e deveres, democracia participativa, diálogos, justiça e igualdade, além de ser um espaço para o investimento em uma consciência crítica, formando assim um aluno cidadão e uma sociedade mais justa, onde por meio da união da comunidade escolar, busca por processos educativos e participativos o ideal de promover o desenvolvimento da reflexão crítica, da solidariedade, decisão e justiça. (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA, 2002, p.[s.n.])

Devido às diretrizes do estado do Rio Grande do Sul, o processo de aprovação dos alunos na escola se efetiva quando os mesmos alcançam sessenta pontos, em uma escala de zero a cem, durante avaliações bimestrais e/ou trimestrais, e a avaliação continuada durante as aulas pelo período do ano letivo, sendo que, ainda que os alunos não alcancem essa média a escola faz uma avaliação intitulada como “*provão*” onde todo conteúdo do ano são cobrados em uma prova para que a média seja alcançada.

A escola utiliza como uma das principais ferramentas no processo de ensino-aprendizagem o livro didático, oferecido pelo estado para a maioria das disciplinas do currículo, além de atividades como gincanas, mostra de trabalhos, ciclos de palestras, sendo estas para toda a comunidade escolar, como atividades extracurriculares que complementam o processo de aprendizagem como um todo.

Como na maioria das escolas brasileiras, a evasão tem maior índice no turno da noite, onde dos setenta e sete alunos matriculados, apenas trinta frequentam a escola de

maneira mais assídua, demonstrando que, esta seja uma das demandas da escola que o PIBID possa cooperar para a melhora deste quadro.

A escola possui um aluno cadeirante e tenta garantir a acessibilidade total a este aluno, porém encontra muitas dificuldades ligadas desde a infraestrutura à qualificação dos funcionários para esta situação, que requer determinados cuidados e amparos garantidos por lei, que o estado ainda não oferece à realidade da escola pública.

### **Considerações sobre o diagnóstico**

O diagnóstico permitiu aos bolsistas uma visão mais ampla sobre o cotidiano da escola, compreendendo assim mais sobre o processo de ensino-aprendizagem, levando a analisar vários pontos que não estão explicitados no *Projeto Político Pedagógico*, além de proporcionar a aproximação que caminha para uma troca mútua de saberes teóricos e práticos da equipe da Universidade com a comunidade escolar, sendo estes um dos pilares do PIBID na UFPel.

Constatamos que a cada dia torna-se necessário uma ligação maior entre o docente, neste caso os bolsistas do programa, e a escola onde trabalha para o êxito do processo ensino-aprendizagem.

Reconhecer o ambiente de trabalho, suas dificuldades, erros e acertos, quando se trata da atual escola pública no Brasil, torna as soluções deste processo mais fáceis, levando também a uma maior humanização do ensino. Segundo Nóvoa (1994),

Depois de três décadas consagradas à análise da externalidade dos processos educativos sublinhando a longa duração das suas mudanças e de suas continuidades, chegou o tempo de olhar com mais atenção para a internalidade do trabalho escolar [...]. A construção do conhecimento escolar, a organização do cotidiano escolar, as vidas e as experiências de alunos e professores: eis algumas das problemáticas que precisam ser abordadas (NÓVOA, 1994, p[s.n.]).

Assim, por meio deste diagnóstico, compreendemos que como a Escola Santa Rita atende aproximadamente a quinhentos e sessenta e oito alunos por dia, oriundos de vários bairros de Pelotas, configurando-se, um grupo de experiências e identidades que devem ser respeitadas na execução de um trabalho cooperativo e de aprendizagem no ensino básico.

Levando em consideração que um dos objetivos do ensino fundamental de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Arte para o ensino

fundamental é, “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania” (Brasil, 1997, p.05), este diagnóstico permite a reflexão maior sobre este nicho da comunidade escolar, trazendo à consciência o real papel do educador respeitando o cotidiano dos alunos.

De acordo com Kebach (2008),

Respeitar o conhecimento que o aluno tem do mundo, não é simplesmente tática que o educador usa para tornar-se mais simpático ou agradável perante o aluno, mas sim, a maneira correta do professor juntamente com o aluno, tentar superar a ingenuidade do saber por uma posição mais crítica de compreender o mundo. (KEBACH, 2008, p.1436).

A possibilidade de conhecer a comunidade escolar favorece a execução de ações um pouco mais ousadas, que de fato contribuem ativamente para a melhora significativa do ensino no ambiente escolar, proporcionando satisfação da comunidade como um todo.

### **A Música do PIBID na Escola Santa Rita**

Como durante o processo verificamos a ausência da música no currículo regular da escola, e ao mesmo tempo um desejo por parte de toda a comunidade por esta disciplina, a partir dos dados levantados, o grupo de bolsistas da área de música buscou formas de proporcionar a esta comunidade tal contato com a linguagem musical.

Depois de algumas reuniões, entre o corpo docente e os bolsistas do programa, outro diagnóstico mais restrito às questões ligadas à área de música foi efetuado, e após a análise do mesmo foram elaboradas em conjunto com os professores das séries a serem atendidas, oficinas que proporcionam um trabalho diferenciado com a linguagem musical.

Dentre as oficinas o grupo de bolsistas vem desenvolvendo desde maio de 2012, um grupo coral com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e proporcionado a toda comunidade escolar, por meio de um projeto chamado “Que som é esse?”, a apresentação de grupos musicais de Pelotas/RS no ambiente escolar, levando à essa comunidade a produção artístico-cultural da região.

Mesmo com pouco tempo de atividade docente na escola, os professores titulares das turmas atendidas pelas oficinas, no caso todas as séries iniciais do ensino fundamental, já contemplam resultados positivos do trabalho com música.

Desta forma o PIBID – Música da UFPel, busca contribuir para a melhora dos processos de ensino-aprendizagem na Escola Santa Rita, valorizando o cotidiano dos alunos atingidos e ao mesmo tempo que proporciona aos bolsistas atuantes desta escola uma oportunidade única de convívio com o ambiente escolar que vêm qualificar suas experiências em detrimento de uma melhor formação docente.

### **Referências:**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA. **Plano Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita**/Secretária da Educação do Rio Grande do Sul. – Pelotas, 2002.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Aprendizagens musicais significativas: o olhar para as construções e interesses dos alunos**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM 2008. P. 1435-1443.

NÓVOA, Antonio. **História da Educação: perspectivas atuais**. Lisboa: [s. n.], 1994. In artigo, JUNIOR, Paulo Ricardo B.O. *Paradoxo conteúdo e evasão*. Universidade Tuiuti do Paraná. Disponível em [http://www.utp.br/lep/N2/artigos/os\\_desafios.pdf](http://www.utp.br/lep/N2/artigos/os_desafios.pdf) >>. Acesso em 11 fev.2012.

PANIZZI, C. A. F. L. **As relações afetividade-aprendizagem no cotidiano da sala de aula: enfocando situações de conflito**. In: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, 27. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t132.pdf> Acesso em: 24 de setembro de 2012.

## Arte contemporânea na educação, uma proposta prática

Autora: Fernanda Taddei<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma proposta de material didático criado para desenvolver atividades relacionadas à arte contemporânea em sala de aula. Este trabalho foi elaborado tendo por inspiração duas pesquisas anteriores: a primeira pretendia identificar o que se estuda de arte contemporânea no ensino fundamental e médio de uma escola pública municipal de Pelotas, a segunda tinha como objetivo investigar como são conservados e preservados alguns objetos artísticos produzidos na contemporaneidade. Na primeira pesquisa foi possível constatar que o estudo da arte contemporânea na escola analisada era realizado, com poucas exceções, de maneira informativa, teórica, ilustrativa, relacionada aos demais conteúdos do currículo escolar, já que ela só pertence ao programa do terceiro ano do ensino médio, e que tinha como material didático apenas aquele fornecido pela Bienal do MERCOSUL. Com base nestes resultados e relacionando estas considerações com o fato de que os artistas entrevistados na segunda pesquisa são todos atuantes na cidade de Pelotas e suas obras podem ser fruídas por estudantes deste município, foi desenvolvido um protótipo de material didático. Espera-se que esse material possa servir de inspiração para que professores de arte, com base em seus conhecimentos e na relação com a arte produzida em Pelotas, possam desenvolver seus próprios materiais didáticos.

**Palavras Chaves:** arte contemporânea – educação – patrimônio cultural

A arte contemporânea, que segundo Millet (1997) vem se desenvolvendo desde meados da década de 60, recebendo esta denominação na década de 80, tem por característica a liberdade de escolha dos artistas que, de acordo com suas poéticas pessoais, e não mais com estilos estabelecidos, recorrem a todo tipo de materiais e processos. Neste contexto são utilizados materiais industrializados, naturais, perecíveis, tecnológicos, sons, luzes, imagens ou simplesmente ideias, atitudes e os próprios corpos do artista e do espectador. Toda essa diversidade e o fato da arte contemporânea não ter por finalidade a simples contemplação estética tornam esta produção tão complexa. Ainda hoje, mesmo após algumas décadas de existência, é fácil perceber que a arte contemporânea ainda é pouco aceita e compreendida. Mas, se as bienais, as exposições, as galerias e os museus de arte não são suficientes para tornar a produção contemporânea mais compreensível, ou acessível, não deveria a escola, através das professoras e professores de arte, facilitar esta relação?

A Arte situa-se dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) como um tipo de saber que envolve tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, de conhecimento desses produtos (que incluem as obras originais e as produções relativas à arte, como textos,

---

<sup>1</sup> Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas, inserida na linha de pesquisa Memória e Identidade, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Ursula Rosa da Silva; especialista em Patrimônio Cultural – Conservação de Artefatos pela Universidade Federal de Pelotas e graduada em Artes Visuais – Licenciatura pela mesma instituição. Endereço: Rua General Osório, 878, apt. 303, Canguçu/RS. Email: [fernandataddei@yahoo.com.br](mailto:fernandataddei@yahoo.com.br).

reproduções, vídeos, entre outros), quanto à experiência de produção artísticas, tornando o aprendizado mais significativo para os alunos. Aprender arte envolve, além do fazer, a compreensão do que está sendo realizado por meio do desenvolvimento da percepção estética. Esta percepção deve ser alimentada pelo contato com a arte vista como produto de diversas culturas, como parte da História e como estrutura formal na qual podem ser identificados os elementos que compõem os trabalhos artísticos e os princípios que regem sua combinação. Para tanto, o conjunto de conteúdos desenvolvidos durante todo o ensino básico é articulado em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. É função da escola instrumentar os alunos para que compreendam todas essas questões.

Com base nestas observações e em pesquisas já realizadas por esta autora, o presente estudo tem por objetivo apresentar uma proposta de material didático criado para desenvolver atividades relacionadas à arte contemporânea em sala de aula, tendo por base obras de arte produzidas por artistas que atuam em Pelotas. Este trabalho foi elaborado tendo por inspiração duas pesquisas anteriores: a primeira pretendia identificar o que se estuda de arte contemporânea no ensino fundamental e médio de uma escola pública municipal de Pelotas, a segunda tinha como objetivo investigar como são conservados e preservados alguns objetos artísticos produzidos na contemporaneidade.

### **Como tudo começou**

No ano de 2006, como trabalho de conclusão da Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Pelotas, desenvolvi uma pesquisa que questionava o que se estuda de arte contemporânea no ensino fundamental e médio de uma escola pública municipal de Pelotas. Foi escolhido como objeto de estudo o Colégio Municipal Pelotense, localizado no centro de Pelotas, a maior escola municipal desta cidade.

Para analisar como estava ocorrendo o estudo da arte contemporânea nesta escola, a pesquisa citada buscou: verificar se todos os professores da instituição referida possuíam conhecimento sobre a arte contemporânea; observar se os professores entrevistados tiveram contato com a arte contemporânea através de sua formação acadêmica, de bienais, museus de arte, outras exposições, galerias, livros, catálogos, vídeos, entre outros; constatar se costumavam levar os alunos a exposições e orientá-los sobre o que estava sendo apresentado; identificar a percepção de professores e alunos sobre arte contemporânea. Para tanto, foram realizadas entrevistas por meio de questionários com cinco professoras de Arte. A intenção

inicial era entrevistar todos os professores desta disciplina atuantes no Colégio Municipal Pelotense, cerca de onze, mas este acesso não foi permitido.

As professoras entrevistadas concluíram a graduação entre os anos de 1980 e 2003, eram todas especialistas e uma delas era mestre. Uma das docentes possuía habilitação em Desenho e outra em Desenho e Computação Gráfica, antigas habilitações do curso de Artes Visuais.

Ao perguntar às professoras se estas trabalhavam arte contemporânea com seus alunos, todas responderam que sim, porém, analisando as respostas, foi possível perceber que algumas entrevistadas estavam equivocadas quanto ao que é arte contemporânea. Uma delas demonstrou claramente que confundia arte contemporânea com arte moderna, pois trabalhava com seus alunos somente a arte desenvolvida até os anos 50, o que não inclui a produção denominada contemporânea, mas seus antecessores.

No ensino médio, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), o aluno pode desenvolver competências em Arte na medida em que pratica o fazer artístico e a apreciação e fruição em cada linguagem da arte, fazeres acompanhados de reflexões, pesquisas e contextualizações. Entretanto, no 3º ano do ensino médio da escola pesquisada a professora entrevistada relatou que ensinava sobre arte contemporânea apenas de maneira teórica, pois os alunos da noite, período no qual lecionava, não levavam materiais para trabalhos práticos. Dessa forma os materiais precisariam ser oferecidos pela escola, mas segundo a professora a instituição não possuía recursos suficientes para atender todas as turmas e a pesquisa teórica tornava-se mais acessível pela disponibilidade do uso do laboratório de informática da escola.

As próprias professoras também não estabeleciam um contato tão aprofundado com a arte contemporânea. A Bienal do MERCOSUL foi a única fonte de contato citada por todas as entrevistadas, que visitavam a mostra através de uma excursão organizada pela escola, apenas para professores. Pude perceber que o único material que a maioria das professoras utilizava para trabalhar arte contemporânea era o material didático que recebiam nas Bienais do MERCOSUL. Apenas uma das professoras, graduada mais recentemente, desenvolvia um trabalho mais criativo, produzindo inclusive instalações com seus alunos.

Com todos os dados coletados foi possível perceber que a dificuldade em trabalhar arte contemporânea está relacionada, entre outros fatores, à formação universitária dessas professoras, que não incluiu o estudo dessa produção, ou pelo menos não o suficiente para subsidiar um bom trabalho em sala de aula. A disciplina Arte Contemporânea só tornou-se curricular a partir da reforma curricular que ocorreu em 1997, quando a Licenciatura em Educação Artística, com habilitações em Artes Plásticas, Desenho e Música e passou a



chamar-se Licenciatura em Artes, com habilitações em Artes Visuais, Desenho e Computação Gráfica e Música. Porém, nem todo o conhecimento de que um professor necessita é adquirido na universidade, esta serve de base, mas o aprendizado deve continuar sendo buscado sempre. A atualização, que pode ser buscada através de uma formação continuada, depende, entre outros fatores, do interesse de cada educador.

Foi possível concluir que há no Colégio Municipal Pelotense o estudo da arte contemporânea, porém, com poucas exceções, de maneira informativa, teórica, ilustrativa, relacionada aos demais conteúdos do currículo escolar, já que ela só pertence ao programa do terceiro ano do ensino médio.

### **Novas perguntas e novas respostas**

As pesquisas relacionadas à arte contemporânea continuaram durante a Especialização em Patrimônio Cultural e Conservação de Artefatos, também na UFPel, porém não mais na área da educação, mas na área da conservação de obras de arte. Para esta segunda pesquisa, que tinha como objetivo investigar como são conservados e preservados alguns objetos artísticos produzidos na contemporaneidade, foram entrevistados diferentes profissionais que de alguma forma se relacionam com a conservação da arte contemporânea: artistas, colecionadores, galeristas e responsáveis por acervos de museus de arte.

Os conhecimentos e as imagens adquiridos nesta segunda pesquisa trouxeram resposta para um dos problemas encontrados na pesquisa desenvolvida na graduação – a falta de material didático para trabalhar arte contemporânea em sala de aula.

Com base em obras de quatro dos artistas que foram entrevistados no desenvolvimento da pesquisa realizada na Especialização e como avaliação de uma das disciplinas do curso, foi elaborado o material chamado “Quatro maneiras de ver a arte”. Este material didático consiste em um jogo acompanhado de um livrinho, que tem por finalidade familiarizar crianças com a arte contemporânea e também com a produção de artistas que atuam na cidade de Pelotas. Estes artistas são Paulo Damé, Stela Terra, Vivian Herzog e Francisca Alves da Silva. Todos possuem relação com a UFPel e suas obras podem ser vistas em exposições nesta cidade.

Vivian Herzog, Francisca Alves da Silva e Stela Terra graduaram-se nesta universidade e possuem carreiras recentes, que tiveram início entre os anos 2002 e 2004. Os artistas e professores do Centro de Artes da UFPel, José Luiz de Pellegrin, professor de Pintura e Paulo Damé, professor de Cerâmica, possuem trajetórias longas e consistentes.

Pellegrin iniciou sua carreira no final da década de 70 e Paulo Damé ao fim da década seguinte.

Cada um dos artistas entrevistados escolhe e faz uso de seus materiais de trabalho de uma forma específica, baseada em suas diferentes poéticas. Vivian Herzog compõe suas obras utilizando papéis, tecidos, bastão a óleo, óleo de linhaça, aquarela, grafite, lápis de cor, canetas, todos materiais convencionais do desenho, e já produziu também alguns ensaios em fotografia. Suas obras em bastão a óleo e óleo de linhaça sobre papel são delicadas, pois, segundo a artista, com o passar do tempo, o óleo degrada a fibra do papel, mudando de cor e sumindo. Esse fato, apesar de interferir na durabilidade do material, não desagrade à artista, que diz que a viscosidade do óleo e até mesmo o fato dele apagar com o tempo são visualmente interessantes.

Francisca Alves da Silva também trabalha com pintura, porém com outro tipo de proposta. A artista utiliza papel, tela, tinta e, para fazer os esboços, grafite. Além das pinturas sobre tela e papel, desenvolve trabalhos nos quais a própria tinta é o suporte, denominados películas. As películas são placas de tinta acrílica, diluída com um pouco de água e aglutinante acrílico, para que tenham flexibilidade e não fiquem secas. Quando as películas secam, são retiradas dos moldes (potes de plástico) e coladas pela aderência do próprio material nas paredes do banheiro ou da cozinha para manter a flexibilidade através do contato com vapores e umidade.

Paulo Damé trabalhou aproximadamente até 2003 com cerâmica, madeira, mármore, bronze e papel. Hoje, além dos materiais já citados, utiliza qualquer outro, conforme a necessidade do trabalho que planeja. Realizou diversas intervenções clandestinas em áreas públicas no período em que cursou o mestrado, em Florianópolis (SC).

Stela Terra compõe suas obras com madeira (MDF), tinta acrílica PVA, fios, pregos e estava desenvolvendo, na época em que a entrevistei, alguns trabalhos em papel.

O fato desses artistas serem acessíveis aos alunos pelotenses, assim como a fruição de suas obras, tornam este projeto mais do que um simples material didático, mas um divulgador de uma produção que fisicamente não está distante destes estudantes e de seus professores. Trabalhar com artistas locais é uma forma de mostrar que a arte e o conhecimento artístico não são uma realidade distante, possível apenas nos livros e nas grandes bienais.

## Quatro maneiras de ver a arte

Este material didático foi desenvolvido para ser utilizado com alunos de ensino fundamental, por isso a linguagem é simples e os elementos que compõem o jogo podem ser confeccionados pelas próprias crianças, com o auxílio da professora ou professor de Arte. Todas as atividades são apresentadas no livrinho e são divididas de acordo com quatro perspectivas distintas: o material, a cor, a linha e o olhar.

O material refere-se às películas de Francisca Alves da Silva e a atividade começa com um questionamento e uma imagem: “Quais as materiais desta pintura?” (Imagem 1). No verso da página está a explicação: “Somente a tinta! Esta obra é formada por ‘películas’, como chama a artista Francisca Silva. São placas feitas com tinta acrílica e aglutinante, preparadas em forminhas plásticas e coladas umas às outras pela aderência do próprio material (sem cola)”. Após a apresentação de uma imagem da artista segurando uma de suas obras composta por películas (Imagem 2), é apresentada a proposta de atividade, que pede que as crianças produzam suas próprias películas, utilizando massinha de modelar e formas plásticas, como potes ou tampas. As massinhas fazem parte da caixa de atividades. As crianças são incentivadas a observar que, assim como a tinta usada pela a artista, a massa de modelar também “gruda” sem precisar de cola, além de que, no caso das películas, não é preciso “pintar sobre alguma coisa (papel, tela, etc.), a pintura é o seu próprio suporte”. É sugerido também que misturem as cores para descobrir novos tons.



IMAGEM 1



IMAGEM 2

A segunda atividade trata da cor e tem por base uma obra da artista Stela Terra, que consiste em um totem e pertence à série Cor Luz. A atividade também começa por uma pergunta: “de onde vêm as luzes nesse totem?”. A pergunta é seguida por uma imagem da obra, para que esta seja analisada (Imagem 3).

No verso da imagem está a resposta: “Das cores! Quando a luz branca bate na superfície pintada com as cores cítricas ela é devolvida para o ambiente como luz colorida. É o que acontece também com as madeirinhas da foto ao lado, que são parte de outro trabalho da mesma artista.” As imagens apresentadas no livrinho mostram de forma prática o efeito da luz refletida na cor cítrica e as crianças podem comprovar esta experiência abrindo parcialmente a página do livro e observando o efeito da luz refletindo em uma faixa laranja. As crianças são então incentivadas a montar uma obra inspirada na artista Stela Terra. Na caixa de jogos há nove caixinhas brancas confeccionadas em papel triplex com uma das superfícies internas coberta por um papel de cor cítrica (Imagem 4). Estas caixinhas podem ser confeccionadas pelos próprios alunos. É solicitado que a criança cole as caixinhas em uma parede usando uma fita adesiva, com a face colorida para baixo, em uma altura que não permita que a cor seja visível. Deve-se então analisar as caixinha e observar o que acontece com as cores dentro delas.



IMAGEM 3



IMAGEM 4

A atividade seguinte tem por base a linha e trata de uma obra da artista Vivian Herzog, que consiste em um grande desenho composto por linhas de espessuras e intensidades diversas (Imagem 5).



IMAGEM 5

A pergunta inicial é a seguinte: “O que você vê nesse desenho?” No verso da foto está a resposta: “Simplesmente um desenho, que não representa um espaço real, mas cria um novo espaço, um novo mundo, um mundo do desenho. O desenho também trata de seus próprios elementos: o traço, as linhas, os materiais utilizados pela artista Vivian Herzog e até mesmo as experiências com esses materiais diferentes.” Abaixo segue a proposta: “Vamos desenhar como a artista? Vamos traçar nossas linhas experimentando lápis diferentes?” Na caixa que acompanha o livro há três lápis com espessuras de grafite diferentes, e nas páginas seguintes do livro há seis percursos, intercalados com papel vegetal. As crianças devem traçar linhas em cada um dos percursos, desenhando no papel vegetal, com cada um dos três lápis, seguindo algumas instruções que são apresentadas. Depois as folhas de papel vegetal devem ser recortadas e sobrepostas, formando um desenho composto apenas por linhas. Todas as instruções apresentadas nesta atividade foram planejadas para que as crianças experimentem os grafites e se concentrem apenas nas linhas, de outra forma o mais provável é que tentassem desenhar de forma figurativa, o que não corresponde à poética da artista.

A última atividade é baseada no olhar e parte de uma imagem interna de uma obra chamada Caleidoscópio, do artista Paulo Damé (Imagem 6). A atividade inicia pela seguinte questão: “Preste atenção nessa imagem. Você sabe o que é isso?” No verso da foto está a resposta, seguida de outras imagens (Imagem 7): “Isto é um caleidoscópio, uma inserção que o artista Paulo Damé realizou em Florianópolis. Através dele, as pessoas que passavam pela Lagoa da Conceição podiam ver o mundo de maneira diferente.” A atividade segue pedindo o seguinte: “Agora é sua vez de ver o mundo de outra forma. Dentro da caixa há um pequeno caleidoscópio. Através dele observe as coisas a sua volta. Você pode registrar essa nova maneira de ver a realidade com uma câmera fotográfica, basta fotografar através da lente do caleidoscópio, é só encostar nela a lente da sua câmera (a do celular também serve). Com certeza você terá imagens muito interessantes!”



IMAGEM 6



IMAGEM 7

Todas as atividades propostas foram baseadas em entrevistas realizadas com os artistas e procuram corresponder às poéticas dos mesmos e não apenas aos materiais e às imagens de suas obras. A arte contemporânea está muito além da simples apreciação estética, portanto as atividades relacionadas a esta produção devem seguir o mesmo princípio, do contrário, creio que não estarão tratando adequadamente das propostas e dos conceitos que embasam a produção contemporânea.

### **Considerações Finais**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a compreensão da arte vai além das intenções do artista, pois depende também das habilidades de percepção, intuição e raciocínio e das experiências de apreciação do espectador, estabelecendo-se assim uma relação entre este e o artista. A proposta de material didático apresentada nesta pesquisa visa mostrar que a relação entre o artista e o espectador, neste caso o estudante de ensino fundamental, não precisa ser uma relação distante. Em uma cidade como Pelotas, que possui um curso de graduação em Artes Visuais e muitos artistas produzindo e expondo seus trabalhos, a relação entre a arte contemporânea e os estudantes não precisa ser exclusivamente teórica, nem baseada apenas em imagens trazidas das Bienais do MERCOSUL ou adquiridas através de livros e da internet. O aprendizado pode ser muito mais significativo, tanto para os alunos quanto para os próprios professores de Arte, se houver um contato real com a produção artística e também com os próprios artistas, pois, tratando-se de artistas locais, esta relação é possível.

Em relação à complexidade e diversidade da arte contemporânea, cabe ao professor buscar meios para compreendê-la, pois são esses profissionais que têm a tarefa de formar alunos não só conhecedores desta produção, mas também mais críticos em relação às questões da arte e do mundo. De acordo com David Thistlewood (2005), independente das reações que as manifestações artísticas mais recentes possam provocar, como choque, afeição, repulsão ou indiferença, o professor tem a responsabilidade de ensiná-las para que possam ser absorvidas de forma crítica.

Apesar do material didático aqui apresentado ser apenas um protótipo (não foi possível produzi-lo em série), este fato não impede que as atividades sejam realizadas, pois os objetos e materiais utilizados são simples e as ideias podem ser reproduzidas em sala de aula. Espera-se que este material possa servir de inspiração para que professores de arte possam criar seus

próprios materiais didáticos, baseados em seus conhecimentos, que talvez sejam o melhor suporte para a criatividade.

## Referências

MILLET, Catherine. **A Arte Contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. Brasília, 1999.

TADDEI, Fernanda. **Arte contemporânea na escola: o que? Por que? Como?**. 2006. TCC (Graduação em Artes Visuais - Licenciatura), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

TADDEI, Fernanda. **Arte contemporânea: os problemas da conservação e da preservação**. 2010. Monografia (Especialização em Patrimônio Cultural: Conservação de Artefatos), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

THISTLEWOOD, David. **Arte contemporânea na educação, construção, des-construção, re-construção, reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo**. In BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

## **DESENHOS INFANTIS E CULTURAS DA INFÂNCIA: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A EDUCAÇÃO INFANTIL**

**Francine Borges Bordin<sup>1</sup>**

**Denise Bussoletti<sup>2</sup>**

### **Resumo:**

Este artigo busca compreender as culturas da infância através dos desenhos infantis. Para isso utilizamos conceitos vindos da Sociologia da Infância a fim de compreender as crianças na contemporaneidade. Os conceitos em utilização são culturas da infância do sociólogo Manuel Sarmiento e reprodução interpretativa do sociólogo William Corsaro. Nossa metodologia consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Apresentamos aqui a parte inicial da pesquisa, sendo focado na teoria destes dois autores, visando reunir informações o suficiente para em seguida, partir para um trabalho de pesquisa etnográfico com crianças da educação infantil. Aqui, apresentamos resultados parciais reunidos em nossa pesquisa bibliográfica, ainda em andamento. Afirmando a importância do conceito de culturas da infância, consideramos o conceito de reprodução interpretativa como uma alternativa metodológica que possibilita pesquisarmos sobre os desenhos infantis, pois permite-nos compreender a apropriação feita pelas crianças do mundo adulto e a interpretação e reprodução desse entendimento. É uma forma de produzir e reproduzir cultura infantil, levando em conta na análise dos desenhos produzidos pelas crianças, os aspectos sociais do grupo pesquisado. Concluímos que os desenhos das crianças são importante fonte de acesso às culturas infantis, tornando-se uma ferramenta metodológica de trabalho de pesquisa capaz de permitir às crianças expressarem seu conhecimento de mundo sem interferência direta do adulto. Os desenhos também têm sido uma forma de expressão simbólica das crianças que nos revelam importantes aspectos de vida, colaborando para nossa compreensão da infância contemporânea e para nossa reflexão sobre a educação infantil.

**Palavras-chave:** Cultura, Sociologia, Infância, Desenhos, Educação.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

<sup>2</sup> Professora Dr.<sup>a</sup> do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.



## **Introdução:**

Tendo em conta os pressupostos teóricos da sociologia da infância, consideramos a infância, de acordo com o sociólogo português Manuel Sarmiento (2003), como uma categoria social de tipo geracional – ou seja, as crianças se diferem pela categoria geracional, mas fazem parte da sociedade, sendo influenciadas e influenciando o meio social. Também de acordo com a sociologia da infância e com o sociólogo americano William Corsaro (2011), consideramos a infância como uma forma estrutural da sociedade. Sendo parte da estrutura da sociedade, torna-se importante conhecer as peculiaridades culturais das crianças. Para isso, defendemos que os desenhos infantis podem ser fonte de grande informação a professores e pesquisadores, pois podem trazer em si, elementos formadores da cultura do grupo pesquisado e em consonância com a situação no momento da produção (conversas, incentivos, materiais, etc.) podem levar-nos a questionar o espaço das crianças nas nossas pesquisas e práticas educativas.

Nosso artigo se estruturará em quatro partes. Começamos nessa pequena introdução. Em seguida, trataremos sobre o conceito de culturas da infância. Em terceiro, falaremos sobre o conceito de reprodução interpretativa como uma forma metodológica para pensarmos sobre a infância e os desenhos infantis. E por último, encerraremos o texto com as considerações finais.

## **A importância das culturas da infância:**

De acordo com Sarmiento (2003, p.3-4), as culturas da infância podem ser definidas como “a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação e acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. As culturas infantis surgem num contínuo processo histórico de constituição e reconstituição, sempre em movimento, ou seja, sempre em modificação de acordo com o tempo histórico da infância. E são socialmente reproduzidas pelas crianças, entre seus pares, entre os adultos, etc.

As culturas da infância também são criadas na tensa relação geracional. Seja na interação entre crianças ou na interação com os adultos, é na constante disputa geracional que as crianças se encontram, disputando poderes, autoridade, liberdade e outros direitos, surgindo então, formas alternativas das crianças para lidarem com o mundo social em que vivem. É aí

que os desenhos infantis podem ser de grande utilidade, pois podem representar graficamente aquilo que muitas vezes as crianças não verbalizam, desde problemas até soluções que elas criam nos seus quotidianos, bem como características que quando reunidas formam as culturas da infância daquele grupo.

Sarmento (2003) defende que existe uma pluralidade nos modos de ser criança, o que faz com que ocorra a pluralização do conceito de culturas infantis.

“A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas sociais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e ação infantil. Não obstante, a ‘marca’ da geração torna-se patente em todas as culturas infantis como denominador comum, traço distintivo que se inscreve nos elementos simbólicos e materiais para além de toda a heterogeneidade, assinalando lugar da infância na produção cultural.” (SARMENTO, 2003, p.4)

Considerando a infância como uma categoria estrutural da sociedade, o termo “infância” pode ser considerado como uma característica presente em todas as sociedades enquanto um fator geracional, o que difere a infância de cada sociedade é essa pluralização nos modos de ser criança, que nos permite conhecer não apenas a infância de determinado local, mas principalmente as crianças enquanto sujeitos ativos que são e agentes determinantes de sua infância (Cohn, 2005).

As culturas da infância possuem alguns eixos estruturantes, definidos por Sarmento (2002, 2003). Os eixos são: interatividade, ludicidade, fantasia do real ou jogo simbólico e reiteração. Esses eixos nos permitirão compreender a formação das culturas infantis.

A interatividade se exprime na interação entre as crianças, mas sem deixar de lado a interação com o mundo adulto. Também é importante no processo de aprendizado, conforme exposto por Sarmento (2002, p.14), “(...) as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum”. É na interação com outras crianças que elas adquirem a capacidade para se apropriar do mundo, assim como para reinventá-lo. E é muitas vezes nesse processo de reinvenção do mundo que se destaca a característica da ludicidade das culturas infantis, por meio de brinquedos, brincadeiras, jogos, etc. É nessa natureza interativa que o lúdico torna-se importante elemento formador das culturas da infância, pois “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmento, 2002, p.16).

A fantasia do real ou o jogo simbólico caracterizam-se na capacidade das crianças em pensar o real e transpor a partir do seu imaginário as situações, pessoas ou acontecimentos que lhes parece importante. Esse processo também é fundacional da inteligibilidade das crianças, na medida em que possibilita a construção das especificidades do modo de ver o mundo pelas crianças e a capacidade de resistir às adversidades e situações dolorosas da sua existência. E a reiteração é a capacidade que a criança possui de se transportar no tempo, de criar personagens, sem deixar o tempo presente e nem deixar de ser ela mesma. A reiteração efetiva a capacidade interativa, lúdica e simbólica da criança, pois evidencia o tempo da criança de forma não-literal e não-linear, sendo um tempo capaz de ser reinventado e reiniciado sempre que a criança julgar necessário.

A partir desses eixos estruturantes se torna possível compreender e conhecer as culturas da infância de acordo com suas particularidades. Esse processo pode não estar necessariamente descrito, mas está presente seja no trabalho de pesquisa quanto no trabalho docente, por isso enfatizamos a importância nesses eixos como facilitadores para nossa compreensão. Para complementar, trataremos na próxima seção, do conceito de reprodução interpretativa.

### **Reprodução Interpretativa como uma metodologia:**

O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) vem ao encontro das culturas da infância e seus eixos, para possibilitar a observação dos desenhos infantis e colaborar com nosso esforço em concretizá-lo enquanto uma ferramenta metodológica para pesquisar sobre os desenhos das crianças.

Este conceito foi desenvolvido em contraponto às teorias de concepções do desenvolvimento infantil que têm sido amplamente criticadas e discutidas (como por exemplo: socialização, teoria cognitiva, psicologia do desenvolvimento, etc.) para colaborar na construção de uma nova sociologia da infância.

Nas palavras de Corsaro:

“O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, (...) as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a idéia de que as crianças não

se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças, estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela *estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pela sociedade e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas.” (CORSARO, 2011, p.31-32)

Com isso, Corsaro enfatiza as crianças enquanto sujeitos sociais ativos e capazes de produzirem cultura. Essa produção cultural das crianças se dá por meio de uma apropriação criativa do mundo adulto – que Corsaro chama de reprodução interpretativa – composta por três tipos de ação coletiva. É esse processo que julgamos importante para compreender os desenhos infantis, pois nos permitirá compreender o processo de aquisição e transformação de conhecimento feito pelas crianças e representado nos seus desenhos.

Os três tipos de ação coletiva nas palavras de Corsaro:

“Primeiro, (...), as crianças apropriam-se activamente de informações do mundo adulto para criar rotinas interactivas estáveis e coerentes na cultura de pares. Segundo, estas rotinas incluem o embelezamento das crianças dos modelos adultos, para realçar tanto as preocupações colectivas como pessoais na cultura de pares. Terceiro, nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu, a *'invenção não intencional da improvisação regulada'* (Bourdieu, 1997:79) das crianças nas suas brincadeiras sociodramáticas contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de predisposições, através das quais elas confrontam as estruturas objetivas ou as circunstâncias das suas vidas quotidianas.” (Corsaro, 2002, pág.131-132)

Primeiramente, acontece a apropriação criativa das informações e conhecimentos do mundo adulto, por meio da interação entre crianças e adultos, seja no meio familiar, escolar, comunitário, etc. Em segundo lugar, acontece a participação e produção das crianças de uma série de cultura de pares (entre crianças), momento onde as apropriações realizadas pelas crianças tomam forma e sentido próprios ou conforme Corsaro, acontece um “embelezamento” do conhecimento. E por último, a reprodução dessas apropriações em brincadeiras, jogos desenhos, etc., contribuindo para a reprodução e extensão cultural infantil e adulta. Observando esses três momentos, acreditamos facilitar o trabalho de pesquisa sobre os desenhos infantis, pois possibilitará percebermos o processo de aquisição do conhecimento e reprodução gráfica do mesmo, surgindo nestes, elementos que caracterizam a cultura do grupo estudado.

Corsaro (2011) fez algumas considerações sobre os desenhos nas pesquisas com crianças, mas sem relacioná-los ao processo de reprodução interpretativa.

“Vários pesquisadores, incluindo Williams e Bendelow, usam desenhos para provocar histórias e entendimento do quotidiano das crianças. Por exemplo, Holmes (1995) solicitou às crianças do jardim de infância que desenhassem autorretratos

enquanto descreviam para ela o que estavam desenhando, a fim de compreender como elas construíam raça e etnia. Ela argumenta que, por meio do desenho, as crianças podem manifestar-se sobre temas e idéias que têm dificuldade de transmitir verbalmente aos adultos, tais como conceitos complexos de raça. Christensen e James (2000b) usam desenhos para explorar as semelhanças e diferenças de crianças de 10 anos em termos de experiências diárias e da organização do seu tempo. As crianças receberam um pedaço de papel marcado por um círculo grande intitulado “Minha semana”. Foram, então, convidadas a dividir o círculo para representar suas atividades semanais e a quantidade de tempo que dedicavam a cada atividade. As crianças tinham total liberdade para preencher o círculo, da forma como achavam melhor, para representar suas experiências. Durante a atividade, que foi concluída em pequenos grupos, os dois pesquisadores estavam presentes e tinham uma filmadora em funcionamento. Christensen e James coletaram, assim, uma grande variedade de dados significativos de cada criança, tanto sobre os desenhos no papel quanto seu diálogo sobre o processo de realização da atividade.” (CORSARO, 2011, p.68)

Compreendendo o conceito de culturas da infância e o processo de reprodução interpretativa, acreditamos ser possível ter acesso às diferentes características das culturas infantis do grupo que será pesquisado, bem como ao processo de formação dessas características. Pretendemos focar a reprodução interpretativa principalmente na metodologia e na observação no trabalho de campo com as crianças, configurando-se como uma fonte de acesso às peculiaridades de cada criança.

### **Considerações finais:**

A partir das considerações teóricas expostas, consideramos que os desenhos infantis têm sido uma importante forma de expressão das crianças capaz de revelar importantes conhecimentos sociais e culturais, bem como a ação escolar e dos adultos sobre sua produção. Também se mostram como uma importante fonte de comunicação entre as crianças e entre crianças e adultos, sendo os desenhos carregados de marcas pessoais de cada criança que o desenhou. Os desenhos são produto de sujeitos específicos, localizados sócio-culturalmente, e trazem em si, elementos que caracterizam essas peculiaridades de cada criança – elementos culturais, sociais, comunitários, escolares, familiares, étnicos, geracionais, simbólicos, etc. Esses elementos estão presentes na sala de aula, dispostos à imaginação dos professores, para serem decifrados e valorizados como importante fonte de conhecimento. Possibilitam aos professores expandir seu trabalho docente, agregando ao seu planejamento didático conhecimentos específicos sobre os alunos, partindo das representações deles mesmos.

Com isso, os novos estudos sociais da infância e as novas pesquisas sobre desenhos infantis que surgirão se mostram de extrema importância para o trabalho docente na medida

em que possibilitam reunir informações úteis sobre os alunos, principalmente quando estes não verbalizam sobre determinados assuntos. É então, um importante meio de comunicação principalmente na educação infantil. E conforme as teorias de Sarmento e Corsaro, os desenhos infantis permitem aos adultos compreender significados partilhados entre as crianças sobre o mundo que as envolve.

### **Referências:**

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SARMENTO, Manuel J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2002. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/menu base text trab.htm> Acesso em: setembro de 2009.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/menu base text trab.htm> Acesso em: setembro de 2009.

## MEMÓRIAS DO MARABAIXO E DO BATUQUE: cultura quilombola e corporeidade na comunidade do Curiaú em Macapá-AP

Francisco Marlon da Silva Gomes- UNIFAP<sup>1</sup>  
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo- UFPel<sup>2</sup>

### RESUMO

Demarcar academicamente o lugar ao qual pertencemos nos fortalece e nos abastece, para por em prática educações na diversidade, não apenas narrada, mas vivida, experimentada, enfim, tomada como parte de nossa história de vida. A pesquisa foi realizada na comunidade do Quilombo do Curiaú em Macapá, capital do Amapá. Com o objetivo *de compreender qual o significado da dança do “Marabaixo e do Batuque” na memória dos quilombolas dessa Comunidade*. O interesse nessa investigação surgiu durante um ensaio fotográfico dos hábitos culturais dessa comunidade. Tomamos como contribuição o debate de Moscovici (2005) que indica que compreender consiste em processar informações. Neste sentido é que procuramos entender a representação social que a dança imprime na vida das pessoas dessa comunidade descendentes de negros. Para compreensão da dança como manifestação artística religiosa e cultural, fazem-se necessários alguns questionamentos sobre o Marabaixo e o Batuque: Que sentido tem a dança para essa comunidade? Em que situações eles e elas dançam? Com quem aprenderam a dançar? Existe uma idade para aprender a dançar? O que representa a dança na e para comunidade guardada nas memórias dos moradores do Curiaú? Que valores estão imbuídos na dança dessa comunidade?

**Palavras-Chave:** quilombolas- cultura -corporeidade

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas- UFPel.

<sup>2</sup> Professor do Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas - UFPel

## INTRODUÇÃO

A pesquisa foi realizada na comunidade do Quilombo<sup>3</sup> do Curiaú<sup>4</sup> em Macapá, capital do Amapá. Tendo seu *o objetivo primordial compreender qual o significado da dança do “Marabaixo e do Batuque” na memória dos quilombolas dessa Comunidade*. O meu interesse nessa investigação surgiu durante um ensaio fotográfico dos hábitos culturais<sup>5</sup> dessa comunidade. Fui seduzido pela dança do Marabaixo<sup>6</sup> e do Batuque<sup>7</sup>, observei as potencialidades representadas pelo acervo histórico-oral-expressivo presente nesta cultura. Fiquei me indagando, na função de educador, com formação em educação física, o que a preservação desses aspectos culturais poderia contribuir na formação dos jovens das escolas públicas. Porque o Marabaixo e o Batuque estão fora da escola regular, sendo lembrado somente no dia do folclore, poderia ou deveria fazer parte da escolarização dessas crianças, como conteúdo de vida constantemente.

Tomo como contribuição o debate de Moscovici (2005) para o qual compreender consiste em processar informações. Neste sentido é que se procura entender a representação social que a dança proporciona na vida dessas pessoas descendentes de negros. Para uma melhor compreensão da dança como manifestação artística religiosa e cultural, fazem-se necessários alguns questionamentos sobre o Marabaixo e o Batuque: Que sentido tem a dança para essa comunidade? Em que situações eles e elas dançam? Com quem aprenderam a dançar? Existe uma idade para aprender a dançar? O que representa a dança na e para comunidade guardada nas memórias dos moradores do Curiaú? Que valores estão imbuídos na dança dessa comunidade? São questionamentos como esses que me motivaram a fazer esta investigação que envolve a cultura da dança quilombola<sup>8</sup> da Comunidade do Curiaú no Estado do Amapá.

---

<sup>3</sup>A palavra "Quilombo" tem origem nos termos "*kilombo*" (*Quimbundo*). Refugio de escravos negros fugitivos.

<sup>4</sup>Comunidade quilombola.

<sup>5</sup>Produção da farinha de mandioca, desde colheita, ralação da mandioca, à extração do tucupi (líquido de cor amarelada extraído na mandioca após ralada e espremida), o assamento da farinha e o ritual do festejo realizado no período de agosto em celebração a São Joaquim.

<sup>6</sup>Dança de origem africana, praticada pelos negros quilombolas descendentes de escravos e comunidade amapaense em Macapá-Ap.

<sup>7</sup>Idem anterior.

<sup>8</sup>Eram originalmente agrupamentos de ex-escravos fugidos de seus senhores desde os primeiros tempos do período colonial; e seus descendentes.



Busquei saber como ocorre à construção da identidade dos dançantes nessa comunidade, nos festejos, nas manifestações culturais religiosas, nas apresentações artísticas com os moradores e quais as estratégias da comunidade para a discriminação dessa cultura nas escolas.

Pensando na temática das memórias Bosi (2003, p. 15) salienta que:

A memória dos velhos pode ser trabalhada como um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura, visto que existem mediadores formalizados constituídos pelas instituições e que existe a transmissão de valores de conteúdos, de atitudes, enfim, os constituintes da cultura.

Utilizei nesta pesquisa, entrevistas com pessoas velhas, crianças e jovens que detenham conhecimentos da dança na comunidade do Curiaú. Foi utilizada entrevista pautada na perspectiva da história Oral. Alberti, (2004), afirma que através das metodologias propostas pela história oral acessamos informações que não encontramos em documento de outra natureza: acontecimentos poucos esclarecidos ou nunca apresentados, experiências pessoais, impressões particulares, etc.

Fui influenciado pelas decisões políticas, oriundas das lutas pelo reconhecimento da cultura afrodescendente na educação brasileira que em 9 de janeiro de 2003, o Presidente da República sancionou a Lei Federal nº 10.639/2003, com ela instituindo a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras, diretrizes emitidas em complementação aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), após muitos estudos e seminários a respeito. De acordo com Souza (2008), entre as medidas legais que vêm sendo adotadas está a obrigatoriedade de tratar a cultura afro-brasileira e da história da África nas escolas.

De acordo com Mello (2006, p. 61), a pesquisa bibliográfica lida com o caminho teórico e documental já trilhado por outros pesquisadores. As fotografias também foram recursos de registros utilizados, pois, ampliam o conhecimento do estudo ao proporcionarem momentos ou situações que representam o cotidiano, apreciado também por Roland Barther (1984).

Insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, que para Neves (apud Maanen, 1979), a expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais.

### **A COMUNIDADE DO CURIAÚ: As singularidades**

Os motivos que faziam da região do Estado do Amapá importante para Portugal eram, dentre outros: a garantia de poder da Coroa; a proteção das riquezas extrativistas das minas de ouro da região, a agregação da população dispersa; a dinamização econômica da região (GOMES et al, 1999). Com a existência de ouro, Macapá era querida por muitos estrangeiros inclusive Portugal.

Curiaú, sendo a origem do termo controversa: os idosos dizem que o nome original é “Cria-ú” que significa “localidade boa pra se criar gado” (FOSTER, 2004). Reconhecido pela constituição do Estado do Amapá em 20 de dezembro de 1991, que determinou no seu artigo 344, que a Fortaleza de São José de Macapá, e as localidades das Vilas de Mazagão Velho, Cunani e Curiaú são patrimônio Histórico protegido pelo estado e cria finalmente em 15 de setembro de 1998, com a aprovação da lei nº. 431 que cria a Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú – APA do Rio Curiaú e no ano seguinte é criada no dia 25 de novembro de 1999 através do título de reconhecimento nº 1/99, pelo Governo Federal, representado pela Fundação Cultural Palmares - FCP (GARCIA & PASQUIS, 2000).

As comunidades quilombolas pesquisadas foram: o Curiaú de Dentro e Curiaú de Fora, nessa região tem cerca de 150 grupos familiar.

### **O Marabaixo**

Há quem elabore associações etnológicas da palavra, remetendo às origens histórico-geográficas dos africanos desembarcados em Mazagão, como pretende Fernando Canto: O termo marabaixo é provavelmente uma variação de marabuto ou marabut<sup>9</sup>, Portanto, é apenas um resquício ou fragmento do ritual malê, do grande Império afro-sudanês do século XVI (CANTO, 1998, p. 18-9).

A dança do Marabaixo surgiu no município de Mazagão Velho a 36 km de Macapá pelos negros fugitivos, utilizavam a de forma de lazer, atualmente dançam para homenagear os seus entes queridos, aquele escravo que por muito tempo foram oprimidos. Seus movimentos corporais foram criados, reproduzindo com lembranças os

---

<sup>9</sup>Do árabe Morabit, sacerdote do malês.

movimentos dentro das senzalas. No arrastar dos pés a dança é realizada simulando o uso das correntes presas nas pernas, de forma que deixando livres os braços e troncos e quadris para os movimentos com giros simulando como se estivesse em maresia.

Usa-se uma calça branca e camisa floridas, para os homens e as mulheres saias largas e estampadas até o tornozelo com anáguas simbolizando as antigas vestis dos escravos, com blusas com rendas, com a mesma cor da saia, com colares, flor na cabeça representando sua vaidade das mulheres.

### **A música**

Conhecido como ladrão do Marabaixo é o canto improvisado e rimado composto pelo cantador de Marabaixo, geralmente relacionado ao seu cotidiano. Também chamado dessa forma devido outro cantador de Marabaixo se aproximar e “roubar” a vez decantar seus improvisos. Os versos são feitos de histórias de suas vidas às vezes de rimas feitas na hora da dança.

### **Os instrumentos**

Marcados por tambores chamados de *caixa*<sup>10</sup> de Marabaixo, que por muitos anos foram construídos de forma artesanal, confeccionado com couro de animais, como cobra (sucuriju, jiboia), bode, madeira do macaqueiro<sup>11</sup>, hoje utilizado também por qualquer outra madeira. E são tocados com um pequeno bastão de madeira (baqueta). Pedro Rosário mais conhecido “Pedro Bolão” é amante do Marabaixo, confecciona os instrumentos musicais, atividade repassada por seu genitor, organiza o grupo mirim de Marabaixo, encontram-se em sua residência, Pedro bolão repassa o seu conhecimento as crianças, ensinando o preparo do instrumento.

### **O Batuque**

O batuque é uma dança, com raiz afro descendente praticadas pelos quilombolas do Curiaú há séculos, tem um sentido de Celebrar a alegria e liberdade. É dançado na maioria das vezes em conjunto de duas pessoas, o homem sempre cortejando a mulher, utilizando-se bastante do corpo em um molejo como se tivesse em cima de uma branca de surf, com braços abertos, fazendo giros junto com a dama. O homem quando quer paquerar com uma dançarina ele vai à frente dela dançando se aproxima bem perto fazendo a guarda<sup>12</sup> da mulher, e se ela estiver interessada responde

---

<sup>10</sup>Instrumento feito de madeira e couro de carneiro, usado para a dança do Marabaixo

<sup>11</sup>Tronco de árvore da mata nativa, que é retirado quando está ôca, embora resistente por fora. O mesmo era limpo todo por dentro, lapidado por fora e cortado no tamanho certo do tambor.

<sup>12</sup>Abre os braços, protegendo-a.

com o mês mesmo gesto, e caso contrário, ela dança para não ser mal educada e gira se sai da frente do dançarino, significando não está interessada pelo mesmo.

O vestiário no batuque, é muito parecido o modelo das roupas do Marabaixo, só se diferencia pela não preocupação com as cores das roupas iguais as dos dançantes.

Os homens também não possuem roupas iguais, danças de calça ou bermudas, alguns usam camisas coloridas.

### **DANÇA DO MARABAIXO E DO BATUQUE**

A experimentação é a forma mais sensacional de aprender. Desde pequeninhos somos impelidos a explorar o mundo. A forma natural para isso acontecer é através do brincar. Nossa pulsão lúdica nos conduz, de maneira natural, para experiências de situações-problema. Brincando, aprendemos e ensinamos. Brincar é um manifesto natural, que nos proporciona o desenvolvimento de nossas potencialidades e dimensões.

Como diz Edgar Morin (1996), somos seres aprendentes, temos a capacidade de computar. Ensinar e aprender são características presentes em nossas vidas, que nos qualificam a superar os problemas que surgem e que criamos. No Curiaú não foi diferente, na dança, não existe na comunidade um professor para dar-lhes os primeiros ensinamentos do Marabaixo ou do Batuque, todos aprenderem experimentando, olhando seus pais, avós, primos e amigo. E aos poucos os quadris vão se encaixando no ritmo da música, e através dessa experimentação surgem os passos. Como cita Sebastião:

Aprendi a dançar olhando para as pessoas, não teve nenhum trabalho de um professor ensinando você, é a mesma coisa se você chega num batuque e fica de braço cruzado olhando, como não tem exclusividade, por que todo mundo pode entrar e dançar, é só ter coragem e deixar a vergonha de lado e você olha para os outros e vai se metendo lá no meio e de acordo com seu molejo você vai se superando e nessa superação às vezes você pode se sair muito melhor que aquele que está acostumado, por que tudo é uma capacidade de aprendizado de quem mais assimila as coisas e presta atenção, põem em prática e acaba ficando melhor que seu próprio professor<sup>13</sup>.

### **Marabaixo e Batuque, corporeidade do negro quilombola**

---

<sup>13</sup>Entrevista com o Sr. Sebastião em 17/05/2012.

Os dançantes participantes do Marabaixo e do Batuque falam por intermédio de seus corpos em movimento. “Os corpos nos trazem o outro como presença e como interrogação” (ARROYO, 2004 p. 129). Em muitas das vezes a expressão corporal dos dançantes são nítidos e acabam demonstrando o que eles têm vontade de ser sem falar, apenas dançando e se expressando Corporalmente.

As celebrações, as danças em louvor aos santos católicos e que por tradição são festejados com muita fé e devoção, são também expressão da luta pela sobrevivência, dignidade e melhores condições de vida, pelas quais eles passam e seus antepassados passaram.

Estar presente a cada ano nos festejos do Marabaixo e do Batuque é demonstrar que mesmo enfrentando tantos problemas ainda há motivos para se agradecer e celebrar os nossos santos, como diz Josefa, “*são comemorados os festejos de alguns santos como eles: no Curiaú de fora a Santa Maria e São Joaquim e no Curiaú de Dentro são: Santo Antônio, São Sebastião e São Lázaro, é por eles que dançamos*”<sup>14</sup>. Esse é o grande motivo da dança, dançam para celebrar a sua liberdade.

### **Dança do Marabaixo e do Batuque: perspectivas educacionais e diversidade cultural**

Para alguns estudiosos, essa dualidade existe por ser de forma possível de se entender uma das principais características do corpo: a de ser sujeito e objeto ao mesmo tempo. Merleau-Ponty (1999) diz que, o corpo é uma simultaneidade de sujeito e objeto, existindo num espaço-tempo e servindo de referência centrada ao processo perceptivo. Essa simultaneidade Merleau-Ponty destaca o aspecto fenomenológico do corpo, um corpo sensível e inteligente, ou seja, um corpo que sente e que idealiza, simultaneamente; um corpo que é datado e localizado espacialmente, o que significa dizer que tem, na sua constituição, as influências de sua época e do lugar onde se faz.

Interrogo o que será a Dança nessa comunidade? Sabemos que na visão popular e cotidiana, na sua origem é considerada Arte, sendo a manifestação mais antiga artística criada pelo homem. No resgate da história da dança constatamos que as manifestações dançadas (rituais e cultos primitivos) antecedem às formas de comunicação verbal, ou seja, em sua evolução, “o ser humano dançou antes de falar.

---

<sup>14</sup>D. Josefa, Entrevista cedida em 12/05/2012

Esta foi sua primeira manifestação social que sempre serviu para auxiliá-lo a afirmar-se como membro da sociedade” (BREGOLATO, 1994, p.57).

Partindo da ideia de que os povos primitivos dançavam sem precisar de aulas para isso, e se comunicavam pela dança, é impossível aceitar quando as pessoas, hoje em dia, dizem que não sabem dançar. Todos sabem dançar, muitos não sabem que sabem.

A partir das manifestações dançadas dos povos primitivos, a dança passou por diversas fases originando inúmeras vertentes. Estas diferenciações vão surgindo de acordo com o desenvolvimento histórico cultural dos povos. Isso explica a diversidade de estilos da dança existentes na atualidade.

Para Bregolato (1994, p. 58) “A dança exprime a alma de um povo, as características de sua formação étnica, seus hábitos, as tradições de seus costumes, um ritmo próprio expresso no compasso de suas músicas”. Para a autora, tem mudado assim como a cultura humana, pois a dança é criada por indivíduos que pertencem a meios particulares. A miscigenação dos estilos possibilitou a diversificação e proliferação da dança; ao mesmo tempo em que a elitizou, na medida em que a desviou da sua essência como manifestação individual, forma de comunicação entre as pessoas.

Hoje, através da Dança os quilombolas aprenderam a valorizar a sua cultura, através da representação das danças na comunidade, muito puderam interagir com a sociedade amapaense e de outros estados, contribuindo nesta socialização e mistura de culturas. Todos os meses inúmeros estudante vão no Curiaú em busca de informação da comunidade, e também os quilombolas têm participado de grandes participações em palestras, seminários, congressos, exposições de materiais de artesanato e de eventos em outras cidades do Brasil e do Exterior.

Devemos sempre estar atentos para a educação, que conforme Brasil (1997), ao citar os objetivos gerais de educação física no ensino fundamental, espera-se que ao final do ensino fundamental os alunos sejam capazes de: “Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais”. Temos que cada vez estimular em nossos alunos essa prática.

É claro nos PCN as Atividades Rítmicas e Expressivas como um dos conteúdos a serem trabalhados na Área de Educação Física. Vejo que podemos inclui as manifestações da dança, que têm como características comuns a expressão e a

comunicação mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal.

### **Considerações finais**

A corporeidade dos quilombolas do Marabaixo e o Batuque são expressos através de uma territorialidade, a qual produz um processo de identificação com este território. A identidade territorial dos sujeitos do Marabaixo e o Batuque se dão frente ao processo histórico, com mais de um século as festas são hoje as maiores manifestação da cultura negra no Estado do Amapá.

Da mesma forma os integrantes dessas danças sabem que são discriminados e vítimas de racismo e que têm um poderoso instrumento para lutar contra isto. Por ter parte da população voltada para si durante o período da festa, estes a utilizam também para que, por meio da festa e mais especificamente da música e da dança, alcancem um maior número de pessoas. Fazer o Marabaixo e o Batuque é um ato de resistência, uma afirmação da existência e da liberdade corporal, de uma corporeidade negra territorializada que concebem o corpo em sua complexidade: ele não é visto apenas no seu aspecto físico.

O corpo é compreendido como um todo composto pelo movimento, sensibilidade, subjetividade, cultura, com sua história própria. Não há como conceber o corpo sem uma de suas principais características, o movimento. É a partir dele que apreendemos e interagimos com o mundo, incorporando-o através do corpo. Constatamos uma grande importância atribuída ao movimento, uma vez que este é fundamental para o desenvolvimento e a aprendizagem. Pois movimentando seu corpo ela vai investigar, sentir, experimentar, perceber o mundo a sua volta e, conseqüentemente, interagindo, poderá desenvolver suas aprendizagens. Poderá a dança do Marabaixo e do Batuque, constituir-se em conteúdo escolar, sem perder suas propriedades culturais.

A Educação Física Escolar, por sua especificidade em trabalhar a corporeidade a partir da cultura corporal, os aspectos da sensibilidade pela educação dos sentidos não pode ficar de fora do processo de desenvolvimento humano.

Através da dança, são desenvolvidas ações que estimulam e possibilitam a expressão Corporal, o autoconhecimento e o conhecimento do corpo, a disciplina, o espírito de grupo, as trocas culturais, de forma a construir uma nova ordem

sociocultural, em que as crianças e adolescentes atendidas sejam respeitadas no seu processo de desenvolvimento.

As atividades como a dança, melhoram as compreensões e desempenhos relacionados à gestualidade de seus praticantes. Penso que seja o momento das escolas se abrir e aprender educação com as comunidades quilombolas e a partir delas. Por que recusar na escola, aquilo que é vivido com tanta intensidade na comunidade do Curiaú? As escolas podem ser o lugar para aprender a dança afro amapaense com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. Com os conhecimentos dessa dança cultural trabalhados na educação física, a escola será sem dúvida, um lugar privilegiado para a discriminação, divulgação e valorização da cultura amapaense.

Através do ensino da dança afro amapaense nas aulas de educação física, podemos verificar de que maneira podemos contribuir com os trabalhos já realizados por aqueles quilombolas como D. Esmeraldina, D. Chiquinha, D. Zefinha, seu Sebastião que com muitos esforços, dedicação, se destacam com projetos sociais que contribuem efetivamente na comunidades. Incentivando também os mais novos como Giovana e Everton que fazem parte como voluntários especiais nos projetos.

Sugiro aos professores, em especial o de Educação Física, que valorizem a dança do Marabaixo e do Batuque em suas aulas, utilizando não somente a dança, mas podendo e devendo se apropriar-se dos seus valores históricos artísticos culturais por eles desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.96p.

\_\_\_\_\_, **Lei Federal nº. 10.639/2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2003

\_\_\_\_\_, **Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Estatuto da Igualdade Racial** – Brasília: – SEPPIR/PR, 2010.

BREGOLATO, R. A. **Textos de Educação Física para a sala de aula**. 2ª. ed. Cascavel, Assoeste, 1994.



BOSI, E. **O tempo vivido da memória**: ensaio de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CANTO, Fernando. **A água benta e o diabo**. 2ª ed. Macapá: FUNDECAP, 1998.

DIEGUES, A. C. & ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. – Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001. 176 p.

FOSTER, E. L. S. **Racismo e movimentos instituístes na escola**. Tese (Doutorado em Educação) Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª. Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, A. J. **Formação de Professores. Raça/Etnia**: Reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e Inglês. Cascavel, PR: Coluna do Saber, 2006.

GARCIA, M.; PASQUIS, R. **Diagnóstico e zoneamento participativos – atelier Curralinho, APA Curiaú**. Macapá: SEMA, 2000. 25 p.

GARCIA, A. & HASS, A. N. **Ritmo e dança**. Ed. Canoas, RS. Editora da ULBRA, 2003.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A invenção de novas geografias**. In: **Territórios**. Programa de pós-graduação em geografia. UFF/AGB. Niterói, 2002, p. 257-284.

GOMES, F. S. (Org.) **Nas terras do cabo norte**: fronteiras, colonização e escravidão na guiana brasileira – séculos XVIII/XIX. Belém: Editora Universitária/UFPA, 1999.

GOMES, Paulo César da Costa. **A condição urbana**: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

MELLO, A. C. **Metodologia de pesquisa**: livro didático. Palhoça (SC): Unisul Virtual, 2006.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2005.

NEVES, J. L. **Pesquisa quantitativa, uso e possibilidade**. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesquisa//c03-art06.pdf>>

PEREIRA, N. **O sahiré e o marabaixo**: Tradições da Amazônia. Contribuição ao Primeiro Encontro Brasileiro de Folclore. 1951.

RATTS, Alecsandro J. P. **As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos**. **Espaço e cultura**, Rio de Janeiro, nº 17-18, jan/dez.2004, p. 77.

## **Projeto Tecicla: Resignificando o Design de Moda através da Educação**

Frantieska Huszar Schneid

Tecnóloga em Moda e Estilo - UCS, Especialista em Docência na Educação Profissional-SENAC-RS, Mestranda em Memória Social e Patrimônio Cultural - UFPel

Docente do Curso Técnico em Vestuário do Instituto Federal Sul-rio-grandense,

Coordenadora do projeto “Aplicando a Sustentabilidade na Moda de Pelotas”

[frantieskaschneid@bol.com.br](mailto:frantieskaschneid@bol.com.br)

Mariana Rodrigues Chiarelli

Bacharel em Artes Visuais- UFPel, Graduanda em Design de Moda- UCPel, Técnica em Vestuário – IF-Sul, Bolsista do projeto “*Aplicando a Sustentabilidade na Moda de Pelotas*”

[Chiarelli.mari@gmail.com](mailto:Chiarelli.mari@gmail.com)

### **RESUMO:**

O presente artigo apresenta os objetivos e a metodologia de trabalho, bem como a trajetória do projeto de pesquisa *Tecicla: moda, design e sustentabilidade*, desenvolvido no Curso Técnico em Vestuário do IF-Sul.

No contexto em que a sociedade contemporânea se encontra, de consumismo desenfreado, é difícil imaginar como estarão os recursos naturais do planeta daqui a algumas décadas. A indústria da moda gera terríveis impactos ao meio ambiente e ao ser humano. Mas algumas empresas já despertaram para a necessidade de uma produção mais sustentável e ética.

A moda, então, de vilã da sustentabilidade ambiental, pode tornar-se uma aliada. A conscientização já perpassa as tendências e cria uma tensão permanente no campo do consumo, por isso, é de fundamental importância a criação de novas propostas de design do vestuário de moda, visando a reutilização de produtos que seriam descartados e de resíduos têxteis gerados pelas indústrias da cidade.

Os objetivos do presente trabalho visam a criação de um núcleo de moda sustentável em Pelotas, reduzindo o descarte de resíduos têxteis, conscientizando a sociedade de que é possível reutilizar roupas ao invés de descartá-las.

Através das experiências geradas pelo projeto, reforçar a reflexão sobre a sustentabilidade dentro do meio acadêmico e comunidade, se tornando referência, visto que será uma inovação na cidade.

## Introdução

O impacto ambiental causado pela indústria da moda acaba por atingir todas as áreas da população: comerciantes, industriais, estudantes, etc. Dessa forma, entende-se que é de responsabilidade social destes para que ocorra um melhor aproveitamento dos objetos de desejo que a moda estimula, pois quanto mais ocorre consumo, maior será a produção, logo, maior será o descarte desses objetos.

Para que a natureza não fique desgastada com a demanda cada vez maior da sua matéria-prima, deve-se pensar em um ciclo que gere o uso e a sua reposição, todavia não sendo economicamente viável ainda possuímos vestuário orgânico e sem agrotóxicos, devemos pensar em alternativas que não utilizem de tanta extração natural. Desta forma, enraizando na população o paradigma sustentável no meio-ambiente, a sala de aula possui fundamental importância, pois é através dela que se pode inserir na formação, uma alternativa de perspectiva na sociedade.

Através de palestras, exposições, oficinas, iremos promover as ações realizadas pelo Projeto, reagregando à comunidade suas próprias roupas e resíduos têxteis que anteriormente era considerado sem valor e lixo.

Refletindo sobre alternativas para que a sustentabilidade participe da grade curricular do curso Técnico em Vestuário do *campus* Pelotas – Visconde da Graça do Instituto Federal Sul-rio-grandense, o presente trabalho objetiva a criação de um Núcleo de Moda Sustentável, avaliando ações perante a sociedade, de maneira que esta questione e discuta os métodos de descarte da indústria têxtil no município de Pelotas. Como primeira parte do Projeto, propomos a criação de uma coleção de moda através do Projeto de Pesquisa<sup>1</sup> que utiliza dos resíduos têxteis<sup>2</sup> fabricados pelas confecções da cidade.

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pelo edital 05/2011 da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

<sup>2</sup> Resíduos têxteis se entende por todos os resíduos sólidos provenientes da indústria de confecção, não inertes, e são considerados como dificilmente degradáveis conforme a norma brasileira NBR-10.004.

## Objetivo

A prática sustentável<sup>3</sup> está cada vez mais inserida na sociedade contemporânea, de enorme importância para o ecossistema, a população deve ser orientada para esse paradigma. Assim, a educação dentro e fora das salas de aula deve ser atualizada para que seus métodos e concepções devam ir de encontro a essa ação.

Pensando dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo a criação de um Núcleo de Moda Sustentável no curso Técnico em Vestuário através do *Projeto Tecicla - Moda, design e sustentabilidade*. Para que se concretize o Núcleo, acreditamos que é necessário ações que possam estimular essa concepção, do qual neste primeiro momento realizamos uma coleção de moda idealizada e confeccionada por grupo de alunos do curso. Estão sendo utilizados resíduos têxteis - retalhos de roupas - e botões coletados das confecções de Pelotas, bem como peças de vestuário que seriam descartadas pela população. Procuramos identificar a mentalidade das indústrias e dos alunos em relação às sobras de tecidos da produção, que conseqüentemente seriam descartados, aproximando mais a proposta sustentável com o meio educacional.

## Referencial Teórico

Já constatado dados informados diretamente pelo SANEP – Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas - que, sem possuir uma norma que determine o seu destino, esses resíduos têxteis são enviados ao aterro controlado<sup>4</sup> da cidade sem qualquer tratamento adequado, prejudicando o meio ambiente.

A política de tratamento através da coleta seletiva, não contempla então os resíduos têxteis, entretanto, projetos que abrangem a reutilização de material dessas

---

<sup>3</sup> Entende-se a sustentabilidade do produto no momento em que é qualificando enquanto não mais possuidor de utilidade, perdendo seu valor momentaneamente, mas que se pode agregar um outro valor ou até o mesmo, sendo esse o desafio do criador de moda, reconstruindo a peça, fazendo com que a sociedade volte a aceitá-la e a usá-la. Segundo SENAI e a PmaisL, dentro das indústrias a empresa deverá considerar as questões ambientais, juntamente com o seu planejamento, sendo esta um instrumento que permita a gestão racional dos recursos ambientais.

<sup>4</sup> O atual aterro controlado de Pelotas que situa-se no bairro Colina do Sol está com a sua capacidade no limite. Os resíduos coletados na cidade e zonas rurais estão sendo levados para o transbordo na cidade de Candiota-RS.

indústrias são bem aceitos. Um exemplo é o Projeto Bonecas de Pano da Faculdade Anhanguera em parceria com Proteq Uniformes, Fatec/Pelotas e Instituto Nossa Senhora da Conceição, encerrado em 2011, que arrecadava retalhos da confecção do qual as senhoras desse Instituto criavam os brinquedos. Além de ter uma proposta como forma de resgate das bonecas antigas de tecido, que eram recriadas de tantas formas, se “reciclando”.

O Curso Técnico em Vestuário através do Projeto *Roupas de Material Alternativo* realizado na disciplina Criação em Moda objetiva os alunos a utilizar materiais alternativos, exercendo a criatividade aliada a objetos incomuns do vestuário, refletindo na concepção do designer para uma abordagem diferente da moda. O objetivo era unir todas as disciplinas do curso, criando roupas com materiais alternativos, como CDs, teclados de computador, plásticos de lixo, fitas de vídeo, etc., do qual alcançava, mesmo que indiretamente, uma criação baseada em materiais reutilizados, exercendo uma reflexão e prática da reciclagem do material, bem como a concepção de uma linha da educação ambiental. Entretanto, o assunto não é abordado de forma pontual nesse Projeto, do qual acreditamos que através do Núcleo de Moda Sustentável possa ocorrer.

Assim como o Curso, outras instituições de ensino do Rio Grande do Sul e do país, tem tido uma preocupação crescente com esta questão voltada à responsabilidade ambiental. Algumas destas já criaram iniciativas como os Bancos de Resíduos Têxteis em conjunto com o sistema FIERGS, que arrecadam o material descartado das confecções, selecionam e direcionam para variados fins. Temos como exemplo o Banco de Vestuário de Caxias do Sul, criado em 2009 que recebe, identifica e separa os resíduos têxteis da cidade e da região, após a triagem o material é repassado às associações comunitárias que utilizam desta matéria-prima para o desenvolvimento de novos produtos. O objetivo geral do banco é a geração de trabalho e renda, por isso desenvolve diversas ações estratégicas que favorecem o desenvolvimento da economia solidária.

A *Produção Mais Limpa* publicada em 2007 através do SENAI, que demonstra para as indústrias, inclusive de confecção, o melhoramento da produção através de estratégias de controle de consumo e criação. Organização dos tecidos por cores e tipos, fazendo que o tempo de procura das peças a serem utilizadas seja otimizado, e as

máquinas não tenham necessidade de passar tanto tempo ligadas, corroboram com esta iniciativa.

O Programa de Extensão EcoModa, da UDESC – Universidade Estadual de Santa Catarina - visa discussões, pretendendo politizar o consumidor conforme o material e forma de produção do produto de moda, sendo o meio acadêmico a melhor forma de disseminar a discussão, com o intuito de “gerar soluções socioambientais ligadas à área da moda” (SCHULTE, ROSA, LOPES, 2009, p.2). Ocorrendo a interação comunidade-academia, gera-se discussões e soluções acerca da cultura de consumo excessivo, debates que fazem com que o papel além do designer de moda não se desvincule do papel do indivíduo. Como sendo todos geradores de resíduos, deve-se diminuir o impacto e a criação de novos produtos, minimizando o impacto ambiental e diminuindo o consumo.

O estudo da relação entre a cidade e o lixo, então, é de grande importância para o entendimento da população e dos órgãos públicos na responsabilidade dos resíduos gerados. A Política Nacional de Resíduos Sólidos, não contempla os resíduos das confecções. Ou seja, a preocupação do destino das sobras das indústrias de confecções é inexistente na cidade. Esta mesma política estipula um prazo de até 2014 para que os governos Estaduais e Municipais elaborem um plano que pense no destino dos resíduos sólidos, levantando dados sobre a situação do lixo para que se elabore metas na redução e na reciclagem. Os lixões também, deverão ser extintos, podendo realizar acordos com outras cidades. A identificação dos principais geradores de resíduos é de importância para poder trabalhar de forma adequada sobre o desempenho do serviço público nesse campo. (CEMPRE, 2012, p.2).

As sobras de tecidos das confecções são classificadas como resíduos sólidos conforme a norma brasileira NBR-10.004, não podendo ser lançados em esgotos por possuírem características físico-químicas que possam contaminar a água entre outras indisposições ao ambiente. E nas confecções, os resíduos sólidos possuem a classificações como resíduos de classe I considerados perigosos e classe II, identificados como não-inertes e resíduos de classe II inertes.<sup>5</sup> Sendo assim, os resíduos de confecções se tornam altamente preocupantes ao relacionar-se com o meio ambiente.

---

<sup>5</sup> Resíduos de classe I são considerados perigosos causando riscos a saúde pública, como aumento de mortalidade e ou doenças e ou riscos ao meio ambiente (SENAI, 2007).

## **Metodologia**

No primeiro momento foi feito um levantamento bibliográfico buscando materiais que abordassem a moda e a sustentabilidade conforme apresentado no referencial teórico. Levantamentos de dados sobre o descarte do lixo no município de Pelotas, bem como o seu tratamento também foram pesquisados. Acabamos por nos defrontar com artigos sobre o SANEP e as cooperativas, essas cadastradas nesse serviço, que realizam a triagem de materiais possíveis de reciclagem.

Foi realizada uma entrevista com o Núcleo de Educação Ambiental do SANEP, do qual foi informado que os resíduos têxteis não são preocupação da Política Nacional de Resíduos Sólidos, logo, as confecções da cidade ainda não possuem um direcionamento correto com o destino dos resíduos que produzem. Assim, todo o retalho ou outras sobras de confecções que não forem aproveitadas (doações para entidades, projetos, moradores) são enviados diretamente para o lixo.

Para iniciar essa primeira etapa de criação de coleção, foi necessário realizar uma pesquisa para inspirar o aluno na concepção. Realizou-se uma enorme pesquisa que visa a escolha de material utilizado na produção, como as cores que foram determinadas pelo lançamento de tecidos no mercado, o tipo de modelagem, formas e estruturas, detalhes de aviamento, texturas do tecido, influências temáticas, podendo ser históricas e ou culturais, mesclando sempre com as tendências da contemporaneidade. À priori, deve-se entender, então, o material que se trabalha, o tecido que irá ser usado na criação pois é ele que determinará o rumo da pesquisa do criador e da coleção desejada.

Ao passo que os tecidos são formados por fibras naturais e químicas, sendo que ambas podem receber outros tratamentos químicos poluentes, como na etapa têxtil de beneficiamento tanto para a cor, elasticidade, resistência, etc. É dever do designer de

---

Alguns exemplos como lâmpadas, solventes para limpar peças, óleo lubrificante de máquinas, tecidos que se contaminaram com esses produtos. Os resíduos de classe II podem ter propriedades biodegradáveis, combustibilidade ou solubilidade em contato com a água. Exemplos como resíduos têxteis, de plástico, papel e papelão, de linhas e fios. Já os resíduos de classe II inertes, não modificam a sua constituição solubilizada em contato com a água. Resíduos de vidros e sobras de botões são caracterizados nessa classe.

moda pensar no produto final e no seu descarte. A reutilização de materiais que antes iriam para aterros, é uma abordagem viável para a solução das sobras das confecções.

Até o presente momento foram coletados cerca de 125kg de materiais têxteis, além de aproximadamente 3kg de botões dos quais foi questionado às confecções sobre o destino final. A coleta foi realizada apenas se os resíduos têxteis fossem enviados para o lixo da cidade, sem nenhum tipo de tratamento. Não é de interesse do projeto buscar materiais que iriam servir de trabalho para outras pessoas, assim, não rompendo o elo social que as confecções tem com essas entidades.

A maioria dos retalhos recolhidos são tecidos de malhas formadas por fios de poliéster, viscose, polyamida, acrílico, elastano... São tecidos químicos, provenientes do petróleo. As fibras químicas demoram para se decompor, assim como qualquer outro material plástico proveniente do petróleo.

Após a coleta dos materiais têxteis, foi realizado uma triagem para familiarização dos tecidos e classificação por cor e texturas, bem como a sua guarnição em caixas doadas pelo Instituto.

A transformação em novas peças é feita através do *upcycling*, que consiste em reciclar os tecidos sem passar por etapas químicas – do qual muitas vezes é mais agressivo ao meio ambiente que a própria extração da matéria prima - mas reestruturando esse material (LOBO, 2010). O aluno também exercita a *slow fashion*, que consiste em uma forma mais reflexiva de criação, visando peças de maior qualidade, únicas e com mais detalhes, diferentemente das confecções em massa que se preocupam em quantidade de produção para obter-se o lucro. Para que ocorra a criação de formas exageradas, dramáticas, utilizamos a modelagem tridimensional - *moulage*<sup>6</sup>, do qual os retalhos são sobrepostos ao manequim, e guiados conforme a intenção do aluno e o que esse material pode proporcionar, podendo visualizar de mais facilmente a construção da peça (SEIVEWRIGHT, 2009, p.106).

A coleção de moda é criada com apelo dramático, resultando em uma coleção conceitual, sem pensar de forma comercial para a venda (AVELAR, 2011, p.120). Os

---

<sup>6</sup> A “*moulage*” é o método característico da alta-costura, mas vem sendo empregada no desenvolvimento de peças para confecção industrial, pelo uso de manequins de prova (manequim de alfaiate) confeccionados em medidas padronizadas. (TREPTOW, 2005, p.36)



alunos são estimulados a criar roupas que possam impactar o espectador, gerando reflexões acerca do consumo, do descarte. Para realizar essa criação de moda estudar os tecidos que foram recolhidos, e para a elaboração das vestes e as formas que se deseja atingir, duas técnicas como a modelagem bidimensional plana, e a modelagem tridimensional são utilizadas. A modelagem tridimensional consiste em realizar a criação da roupa tendo como suporte um manequim de costura, simulando assim o corpo humano. Essa técnica faz com que o criador da roupa consiga visualizar de forma direta a construção da peça, explorando mais dinamicamente a tridimensionalidade, agregando volume e observando o comportamento do tecido sobre o corpo. Já a modelagem plana, consiste em criar a roupa construindo primeiramente o tecido com esses retalhos sobre a mesa e partir dela pensar nas formas que se pretende (SILVA, 2011, p. 27).

As formas para elaboração do desfile foram definidas através de elementos volumosos e “dramáticos”, com peças que ilustram a ideia, o conceito, com o intuito de impactar o público sobre o exagero de consumo que temos inclusive com a indústria têxtil. Assim, confeccionar um excesso de formas, pretendemos fazer com que o público se choque com o que ele produziu e, inclusive, com o que ele descartou. Pois a relação de consumo não se aplica somente no ato de adquirir um produto, mas por trás dele, possuiu uma série de significados intrínsecos que determinam como foi projetado, extraído a sua matéria prima, como e em quais condições de trabalho foi elaborado e confeccionado.

### **Considerações Finais**

Com este trabalho pretende-se através da educação promover a consciência ambiental, estimulando o consumo consciente e a preservação. A proposta visa também valorizar materiais que teoricamente não possuem valor algum, portanto, se descartados de forma incorreta podem causar extremos prejuízos ao meio ambiente. Entendemos que para criar algo diferente e inovador, não é necessário apenas novos materiais, mas sim novas ideias para que se modifique o paradigma de consumo excessivo na sociedade contemporânea, e acreditamos que através de um núcleo de moda e sustentabilidade, possa promover essa mentalidade na comunidade e na Instituição, formando pessoas que compreendam esse paradigma.

## Referências

- AVELAR, Suzana. **Moda: globalização e novas tecnologias**. Rio de Janeiro: Editoras Senac Rio, 2011.
- BONECA DE PANO. **Projeto Boneca de Pano**. Pelotas, 2011. Disponível em <<http://projeto-bonecadepano.blogspot.com.br>> Acesso em: 23 de Maio 2012.
- CAVG. **Projeto de roupas de material alternativo**. XX congresso brasileiro de economia doméstica, VII encontro latino-americano de economia doméstica, I encontro intercontinental de economia doméstica, Fortaleza, CE, 2009.
- CEMPRE. **Política Nacional de Resíduos Sólidos: Agora é lei**. São Paulo, 2012.
- GODART, Frédéric; **Sociologia da moda**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- LIPOVETSKY, Gilles; **O império do Efêmero**. São Paulo: Editora Schwarcz LTDA, 2007.
- \_\_\_\_\_; **A sociedade da decepção**. São Paulo: Manole LTDA, 2007.
- LOBO, Alice; **Moda, ética muito além do reciclado**. <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,moda-etica-muito-alem-do-reciclado,516167,0.htm>, 22/08/2012.
- PELOTAS, Moda. **CAVG apresenta coleção inspirada nos 200 anos de Pelotas** (25 out 2011). Disponível em: <<http://modapelotas.blogspot.com/2011/10/cavg-apresenta-colecao-inspirada-nos.html>> Acesso em 22 nov 2011.
- PIRES, Dorotéia Baduy (Org.). **Design de moda: olhares diversos**. 1ª. Edição. Barueri: Estação das Letras e Cores, 2008.
- ROSS, Gilda Eluiza de; SILVA, Flávia Parente; CARLI, Ana Mery Sehbe De. Transformando resíduo em benefício social: Banco de Vestuário. In: **Moda, sustentabilidade e emergências** / org. Ana Mery Sehbe De Carli, Bernadete Lenita Susin Venzon. Caxias do Sul, RS: Educ, 2012.
- SCHULTE, Neide Köhler. **Moda: Da estética à ética ambiental biocêntrica**. ENSUS, II Encontro de Sustentabilidade em Projeto do Vale do Itajaí, Balneário Camburiú, 2008.

\_\_\_\_\_, LOPES, Luciana Dornbush. Sustentabilidade ambiental: um desafio para a moda. In: Mara Rúbia Santa"Ana. (Org.). **Modapalavra e-periódico**. 2008.

\_\_\_\_\_, PULS, Lourdes Maria, ROSA, Lucas da. **O Design de Moda na Pós-modernidade diante do Paradigma da Sustentabilidade Ambiental**. 5º Congresso Internacional de pesquisa em design, Bauru, 2009.

SEIVEWRIGHT, Simon; **Fundamentos de design de moda: pesquisa e design**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SENAI-RS – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, departamento Regional do Rio Grande do Sul Conselho Regional, **PRODUÇÃO MAIS LIMPA EM CONFECÇÕES**, Porto Alegre 2007

SILVA, Mônica Silva. **A Etapa de Modelagem do Vestuário em algumas Confeções em Porto Alegre: O Olhar do Gestor**. Centro Universitário Metodista, do Ipa, 2011.

TREPTOW, Dóris. **Inventando moda: planejamento de coleção**/ Dóris Treptow. 3ª Ed. Brusque:do autor, 2005.

UDESC/CEART – MODA. **EcoModa**. Florianópolis, 2012. Disponível em: <[HTTP://http://www.ecomoda.ceart.udesc.br/](http://www.ecomoda.ceart.udesc.br/)> Acesso em: 27 de Maio 2012.

## Por que trabalhar a tragédia grega em sala de aula?

Gabriela Rocha Rodrigues<sup>1</sup>

Mariana Jantsch de Souza<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo objetiva refletir sobre a importância do estudo de textos clássicos, particularmente a tragédia grega, em sala de aula. O trabalho parte dos pressupostos teóricos defendidos por Hans Robert Jauss, precursor da Estética da Recepção. O conceito de *horizonte de expectativas* é um dos postulados básicos da teoria de jaussureana e engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme a perspectiva do leitor. Ancorado em tais pressupostos, este artigo pretende analisar a importância do estudo da tragédia grega em sala de aula, pois essa forma dramática protagonizou, em seu tempo, o esforço de uma civilização para educar os cidadãos da *polis* sobre questões profundamente humanas e universais: poder, resistência, desejo, audácia, justiça, amor, destino, entre outras. Assim, o estudo do texto clássico pode auxiliar o aluno a refletir acerca de inúmeros temas, constituir-se como sujeito autônomo e posicionar-se frente às determinações éticas, morais e sociais inerentes a existência humana, tornando-se, de fato, consciente de seu papel enquanto sujeito histórico, visto que se emancipa por meio de uma nova percepção da realidade, por meio, enfim, da criação de novos horizontes de expectativa.

**Palavras-chave:** Tragédia Grega; Educação; Sujeito histórico; Cidadania.

## Why work Greek tragedy in the classroom?

**Abstract:** This article reflects on the importance of the study of classical texts, especially Greek tragedy in the classroom. The work starts from the theoretical assumptions espoused by Hans Robert Jauss, precursor of the Esthetic of Reception. The concept of *horizon of expectations* is one of the basic postulates of the Jauss' Theory and encompasses the limit of what is visible and is subject to change and variations, as the reader's perspective. Anchored on these assumptions, this paper analyzes the importance of the study of Greek tragedy in the classroom, as this dramatically staged, in his time, effort from one civilization to educate the citizens of *polis* about the deeply human and universal questions: power, endurance, desire, courage, justice, love, destiny, among others. Thus, the study of classical text can help students to reflect on many subjects constitute themselves as autonomous subject and position yourself facing the determinations ethical, moral and social inherent in human existence, becoming, in fact, aware of its role as a historical subject, as is emancipated by a new perception of reality by means finally creating new horizons of expectation.

**Keywords:** Greek Tragedy; Education; Historical subject; Citizenship.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (RS). Graduada em Letras (UFPel) e Direito (UCPel); Especialista em Filosofia Moral e Política (UFPel). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Comparados de Literatura, Cultura e História. Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (RS). Graduada em Letras (FURG) e Direito (UFPel); Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Comparados de Literatura, Cultura e História. Bolsista CAPES.

## Introdução

Este artigo objetiva refletir sobre a importância do estudo de textos clássicos, particularmente a tragédia grega, em sala de aula. O trabalho parte dos pressupostos teóricos defendidos por Hans Robert Jauss, precursor da Estética da Recepção; este estudioso concebe a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma.

Ancorado em tais pressupostos, este artigo pretende analisar a importância do estudo da tragédia grega em sala de aula, pois essa forma dramática protagonizou, em seu tempo, o esforço de uma civilização para educar os cidadãos da *polis* sobre questões profundamente humanas e universais: desejo, poder, resistência, audácia, amor, destino, entre outras. O caráter universal da tragédia clássica, por tratar de questões inerentes ao ser humano, permanece no tempo como um meio de instigar o homem a refletir a respeito de si mesmo e das relações que estabelece com seus semelhantes, a natureza e a sociedade.

Nesse sentido, a atualidade da tragédia grega provém do fato de esse gênero literário estimular uma intensa reflexão sobre a essência e os conflitos enfrentados pelo homem, tendo em vista que aborda questões morais, políticas, comportamentais e religiosas e, por isso mesmo, traz em si conteúdos fundamentais, que fomentam a discussão e contribuem para o desenvolvimento educacional do aluno. Dessa maneira, o estudo da arte trágica favorece uma educação humanizadora, voltada para a construção da autonomia, do incentivo à reflexão trabalha com as emoções, com os sentimentos e com os valores humanos fundamentais.

### 1. A Estética da Recepção

A Estética da Recepção surge a partir das considerações teóricas realizadas por Hans Robert Jauss em aula inaugural, em 1967, na Universidade de Constança. Na palestra, com o título de *A história da literatura como provocação literária*, Jauss faz uma crítica vigorosa aos métodos tradicionais de ensino da história da literatura com a proposta de “superar os impasses da história positivista, que apenas servia a si mesma, e os impasses da literatura comparada, que tomava a comparação como um fim em si” (NITRINI, 2010, p.168).

Na tentativa de superar o abismo entre literatura e história, Jauss apropria-se das contribuições das diversas maneiras de interpretar a literatura, presentes nas concepções teóricas de então, o marxismo e o formalismo. Tanto a visão marxista como a formalista deixaram de analisar a recepção e o efeito das obras sobre o leitor, atribuindo-lhe um papel passivo. A escola marxista interessou-se pelo leitor na medida em que esse caracterizava uma

posição social e a formalista o via como sujeito da percepção, a quem competia apenas distinguir a forma e os procedimentos do texto literário.

Contrapondo-se a essas concepções teóricas, e, ao mesmo tempo, apropriando-se de suas contribuições, Jauss concebe a relação entre leitor e literatura baseando-se no caráter estético e histórico da mesma. O valor estético, para o autor, pode ser comprovado por meio da comparação com outras leituras; o valor histórico, através da compreensão da recepção de uma obra a partir de sua publicação, assim como pela recepção do público ao longo do tempo. Jauss apresenta os fundamentos de sua teoria sobre a recepção a partir de sete teses; a primeira tese formulada por Jauss diz respeito à historicidade da literatura; esta não se relaciona à sucessão de fatos literários, mas ao diálogo estabelecido entre a obra e o leitor.

Na segunda tese, Jauss afirma que o saber prévio de um público – o seu horizonte de expectativas – determina a recepção, isso significa que a nova obra dialoga com a experiência do leitor e suscita novas expectativas. Assim, a recepção se torna um fato social e histórico, pois as reações individuais são parte de uma leitura ampla do grupo ao qual o homem, em sua historicidade, está inserido e que torna sua leitura semelhante à de outros homens que vivem a mesma época.

O conceito de *horizonte de expectativas* é um dos postulados básicos da teoria de Jauss e engloba o limite do que é visível e está sujeito a alterações e mudanças, conforme a perspectiva do leitor. O horizonte de expectativas é responsável pela primeira reação do leitor à obra, pois se encontra na consciência individual como um saber construído socialmente e de acordo com o código de uma época.

A terceira tese postula que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade.

Na quarta tese, Jauss propõe examinar as relações atuais do texto com a época de sua publicação, averiguando qual era o horizonte de expectativas do leitor frente às necessidades do público que leu a obra. A possibilidade de distintas interpretações entre a recepção do passado e a atualização no presente, com diferentes respostas oferecidas a novas perguntas, em épocas distintas, é a marca de sua historicidade (ZILBERMAN, 1989, p.36).

O aspecto diacrônico, exemplificado na quinta tese, diz respeito à recepção da obra literária ao longo do tempo, e deve ser analisado, não apenas no momento da leitura, mas no diálogo com as leituras anteriores.

A partir do aspecto sincrônico, abordado na sexta tese, a história da literatura procura um ponto de articulação entre as obras produzidas na mesma época e que provocaram rupturas e novos rumos na literatura.

A relação entre literatura e vida, explicitada na sétima tese de Jauss, pressupõe uma função social para a criação literária, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. Na medida em que a literatura propicia rupturas e a veiculação de conceitos e normas delineia-se seu aspecto social e formador. Quando, ao contrário, promove a perpetuação dos padrões de conduta da sociedade vigente, no entender de Jauss, torna-se uma “literatura de culinária”, de caráter reprodutor e pouca qualidade estética. A contribuição da literatura na vida social se dá justamente quando, por meio da representação, ela promove a queda de tabus da moral dominante e oferece ao leitor possíveis soluções para os problemas da vida. A criação literária atua sobre um público oferecendo padrões de comportamento e, ao mesmo tempo, dá a possibilidade de que este supere tais padrões, criando outros (ZILBERMAN, 1989, p.39).

## **2. Elementos da Tragédia Grega**

No século seguinte ao apogeu da tragédia grega, Aristóteles sistematizou teoricamente o gênero dramático no texto denominado *Poética*. O tomo que trata do gênero trágico apresenta, minuciosamente, os elementos estruturais desse fenômeno estético, a tal ponto que ainda hoje qualquer referência a este tema torna imperioso recorrer ao texto do Estagirita.

A tragédia, tanto para Aristóteles quanto para a maioria dos filósofos, teria nascido por obra daqueles que regiam o ditirambo (canto de louvor ao deus Dionísio); a tese liga-se à etimologia da palavra tragédia: *tragos* (bode), *oide* (canto); o coro dionisíaco era formado por coreutas que cantavam e dançavam usando máscaras de sátiros.

No capítulo IV de sua *Poética*, Aristóteles demarca que a tragédia sofreu várias transformações até atingir a sua natureza própria, como por exemplo, o metro utilizado na composição do gênero (o jâmbico, por ser mais coloquial, substituiu o tetrâmetro); no capítulo VI, o filósofo conceitua a tragédia em sua forma madura:

É a tragédia a representação duma ação grave, de alguma extensão e completa, em linguagem exornada, cada parte com seu atavio adequado, com atores agindo, não narrando, a qual, inspirando pena e temor, opera a catarse própria dessas emoções (ARISTÓTELES, 1999, p.24).

Evidencia-se nessa conceituação, os seis elementos necessários à tragédia: fábula, caracteres, falas, ideias, espetáculo e canto. Esses elementos compõem os principais traços da mimese trágica: os meios da imitação, os modos como se imita e o objeto que se imita. Dessa forma, tem-se que os meios são a elocução (falas) e a melopéia (canto); modos é tudo que compõem o espetáculo cênico; os objetos são o mito (fábula), o caráter e as ideias.

Desses traços principais, Aristóteles destaca que o mais importante é o mito (fábula), pois este corresponde à imitação e composição das ações, ou seja, a base do objeto da imitação, já que a tragédia é a imitação da ação da vida, não de homens. Conforme Aristóteles:

... a tragédia é imitação, não de pessoas, mas de uma ação, da vida, da felicidade, da desventura; a felicidade e a desventura estão na ação e a finalidade é uma ação, não uma qualidade. Segundo o caráter, as pessoas são tais e tais, mas segundo as ações que são felizes ou o contrário. Portanto, as personagens não agem para imitar os caracteres, mas adquirem os caracteres graças às ações. Assim, as ações e a fábula constituem a finalidade da tragédia e, em tudo, a finalidade é o que mais importa (ARISTÓTELES, 1999, p.29).

Nesse sentido, a finalidade humana é o elemento primordial da arte trágica porque representa a ação e a vida do homem, os caracteres são secundários porque apenas o qualificam; nesse sentido, o herói trágico não pode ser separado de sua ação, pois é justamente esta que desencadeia o processo trágico.

Além disso, o filósofo destaca que os mais importantes meios de fascinação das tragédias fazem parte do mito, são eles: a peripécia e o reconhecimento. A peripécia é uma mudança das ações em sentido contrário; o reconhecimento é a mudança do desconhecimento ao conhecimento. Para exemplificar esses dois meios, Aristóteles recorre ao mito de Édipo: a peripécia ocorre quando surge um cidadão coríntio para trazer tranquilidade e alegria ao rei e libertá-lo de seu temor em relação aos pais, porém, ao revelar quem era Édipo, faz justamente o contrário; o reconhecimento dá-se no mesmo instante: o rei alcança o conhecimento pleno ao ficar ciente de sua verdadeira origem: “O mais belo reconhecimento é o que se dá ao mesmo tempo que uma peripécia, como aconteceu no Édipo” (ARISTÓTELES, 1999, p.30).

Assim, o autor da tragédia deve ser capaz de construir o nó (que vai do início da tragédia até o ponto onde se produz a mudança de sorte do herói), o reconhecimento (passagem da ignorância ao conhecimento), a peripécia (mudança brusca da ação), o clímax (ápice do conflito, que se precipita no acontecimento catastrófico) e o desfecho (parte que vai do começo da mudança de sorte do herói até o final da ação).



No que se refere às personagens, o filósofo aponta que suas ações devem justificar-se pela verossimilhança ou pela necessidade, ou seja, a ação deve ser crível ou possível de acontecer; já o objeto de imitação, além de ser uma ação completa, deve inspirar temor e piedade, a fim de atingir a sua finalidade máxima: a purificação das emoções (catarse).

Examinando a figura do herói trágico, Aristóteles ensina que não cabe à tragédia mostrar homens honestos passando de felizes a infortunados ou do infortúnio à felicidade; segundo ele, nenhuma dessas situações é capaz de inspirar temor ou piedade, no máximo simpatia. Para o filósofo, a tragédia procede à imitação dos homens melhores, de elevada reputação; é a imitação da vida e das ações de um homem de grande fortuna que, embora não seja um modelo de virtude ou de maldade, cai em desgraça por força de um grave erro cometido (falha trágica).

O herói situa-se entre duas forças opostas: seu caráter e o destino, e se movimenta em um mundo onde a organização social e política está em permanente confronto com a antiga tradição mítica e religiosa. Ele incorre no erro (*hamartía*) através de um desequilíbrio interno, inconsciente, proporcionado pela *hybris* (desmedida); conforme Aristóteles é através da *hybris* que o destino se manifesta.

Albin Leski em *A Tragédia Grega* (2003) destaca outros elementos da tragédia: o uso da máscara, que permite a metamorfose; o coro, representando a coletividade dos cidadãos; a imitação de um acontecimento aterrorizante interdito pelo mundo cultural grego (por exemplo, o incesto e o parricídio); o herói trágico, que põe a termo os valores sociais da época (p.59).

Leski define que a *hamartía* é uma falha humana que ocasiona a queda do herói (LESKI, 2003, p.30). Édipo quer descobrir o assassino de Laio por orgulho (sua *hybris*); essa atitude é o que o levará à desgraça; Antígona desobedece às leis da pólis e rende honras fúnebres ao irmão morto. Sua *hybris* (o excesso de amor à família, ao sangue) a leva à morte.

Segundo Junito de Sousa Brandão, na Grécia Antiga, qualquer falta – *hamartía* – cometida por um *génos* (o vocábulo *génos* pode ser traduzido por descendência, família, grupo familiar, ou ainda, por pessoas ligadas por laços de sangue) contra outro era considerada religiosa e deveria ser imediatamente vingada. No caso da *hamartía* ser cometida dentro de um mesmo *génos*, havia dois tipos de vingança: a ordinária, se o parentesco é profano, ou seja, há apenas um vínculo de obediência (esposo, cunhado, sobrinho, tio) e a

extraordinária ou sagrada, onde há laços de sangue (pai, filho, neto, irmão). Na primeira, a vingança era executada pelo parente mais próximo da vítima; na segunda, pelas Erínias<sup>3</sup>.

Segundo Brandão:

A essa idéia do direito do génos está indissolúvelmente ligada a crença na maldição familiar, a saber: qualquer hamartía cometida por um membro do génos recai sobre o génos inteiro, isto é, sobre todos os parentes e seus descendentes em sagrado ou em profano (BRANDÃO, v. I, 2002, p. 77).

Além da religião olímpica, existiam os cultos ligados às forças da natureza, entre eles, o Orfismo, os Mistérios de Elêusis e o culto ao deus Dionísio; este último era considerado responsável pela fartura da terra, do leite, do vinho e do mel, e celebrado quatro vezes por ano numa grande festa de caráter popular onde ocorriam danças e cantos de ditirambo que davam ao culto um caráter lírico, o qual permaneceu na tragédia.

### **3. O Estudo do Texto Clássico em sala de aula**

Nesse sentido, pergunta-se: qual a importância de se estudar especificamente a tragédia grega em sala de aula? Em primeiro lugar, o estudo desse gênero clássico possibilitaria uma incursão no modo de viver grego: adentrar a origem do teatro na Grécia, ou seja, a mitologia e os ritos religiosos e sua influência no teatro grego.

Quanto às possibilidades educativas da tragédia grega defendemos que o estudo desse gênero clássico possibilitaria uma incursão no modo de viver grego: possibilitaria ao aluno conhecer o surgimento da tragédia e da comédia como gêneros dramáticos e sua influência nos gêneros modernos (novelas, cinema, dança, etc.), além de possibilitar que o aluno faça um paralelo entre as questões referentes ao humano tratadas nas tragédias e os problemas éticos e sociais da realidade contemporânea vivenciada por ele.

No estudo da tragédia o professor pode abordar temas que se aproximam do universo dos alunos, como, por exemplo, a disputa pelo poder, lealdade, política, amor familiar, lei, justiça, honestidade, coragem, além da questão do destino e do livre-arbítrio permeando a vida humana, ou seja, até que ponto a atuação humana interfere no resultado de nossas vidas?, qual o limite de nossas ações? e, principalmente, quais as responsabilidades inerentes a cada

---

<sup>3</sup> Aleto, Tisífone e Megera - eram deusas violentas, titulares muito antigas do panteão helênico, que encarnavam as forças primitivas. De início eram guardiãs das leis da natureza e da ordem das coisas, no sentido físico e moral, o que as levava a punir todos os que ultrapassavam seus direitos em prejuízo dos outros, tanto entre os deuses quanto entre os homens. Mais tarde elas se tornaram, especificamente, as vingadoras do crime, particularmente do sangue parental derramado (Brandão, v. I, 2002, p. 76/77).

decisão tomada? O professor pode trabalhar tais questões através de diversas técnicas: leitura dramática, análise das personagens, narração, escrita dirigida, pesquisa histórica, encenação teatral, improvisação, exercícios de técnica vocal, criação de máscaras teatrais com diversos materiais (jornal, papel machê, garrafa pet), entre outras.

Assim, transpor a discussão que a tragédia grega propõe sobre a questão do livre arbítrio para a realidade do educando gera a oportunidade de trabalhar a autoconsciência quanto às responsabilidades, obrigações e limites impostos pela atual estrutura social em que vivemos. Nesse sentido, a tragédia possibilita discutir a importância da autonomia, da liberdade e da responsabilidade em conduzir a própria vida. Tal debate pode levar também à identificação dos valores que permeiam as ações das personagens e que irá se refletir em diferentes posicionamentos éticos, o que promove o entendimento do aluno sobre a necessidade de agir movido pela autoconsciência e consciência da realidade.

Na tragédia *Antígona*, de Sófocles, por exemplo, a análise da personagem Antígona mostrará ao aluno o quanto é necessário conhecer a realidade que o circunda, os valores que nos envolvem, o sentido que damos aos acontecimentos e o poder de decisão dos outros e o nosso. Antígona representa, entre várias outras significações, alguém que desenvolveu uma sensibilidade, uma percepção quanto ao sentido das coisas, da sociedade em que vivia e de si mesma – a heroína tinha plena consciência do significado de seu ato e clareza quanto às consequências advindas dele. Nesse sentido, o aluno deve ser estimulado a desenvolver essa percepção da realidade à sua volta, o porquê dos acontecimentos, o porquê de sua própria existência, tornando-se capaz de relacionar as informações que recebe da família, escola, amigos, mídia, com as suas próprias aspirações, a fim de tornar-se capaz de operar escolhas ante a própria vida, com autonomia e responsabilidade.

Tal escolha, de agir eticamente ou não, está presente em exemplos televisivos contundentes que fazem parte da vida do aluno, como, por exemplo, programas que pregam o uso de malícia, desonestidade e falsidade para “eliminar” o adversário, tais como o *Big Brother Brasil* e *A Fazenda* ou programas que valorizam a submissão em troca de dinheiro, como o *Topa tudo por dinheiro* e o *Mega Senha*. Também podemos citar o baixo nível das campanhas eleitorais, onde os candidatos utilizam vocabulário de baixo calão, o deboche e expõem questões íntimas que em nada contribuem para o exercício de uma política de qualidade.

Desta forma, é importante educar o aluno para a percepção das determinações sociais que limitam nossos destinos (normas, leis, política). E também para a necessidade de

mudança nas bases que formam a sociedade a fim de compreender qual é, de fato, o papel de cada um nessa sociedade: reproduzir o que está dado ou atuar como agente transformador?

Nesse sentido, Antonio Cândido aponta para o poder formador dos textos que trazem “livremente em si o que chamamos de bem e o que chamamos de mal” (2004, p.176). Para o autor, essas obras estimulam a humanização do leitor. Conforme Cândido,

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO 2004, p.180).

Assim, o estudo do texto clássico pode auxiliar o aluno a refletir acerca de inúmeros temas, constituir-se como sujeito autônomo e posicionar-se frente às determinações éticas, morais e sociais inerentes a existência humana, tornando-se, de fato, consciente de seu papel enquanto sujeito histórico. Defendemos que o estudo do texto clássico desmistifica as dimensões do falso saber (quanto ao conceito de tragédia, por exemplo) e permite ao educador trabalhar a obra literária contextualizando os valores sociais à época de seu surgimento e confrontando-os com os valores da época atual e o modo como a obra é lida pelos alunos. Tal processo de *atualização* da obra literária permite que o aluno perceba e sinta que ele é integrante do movimento dialético da história e, ao mesmo tempo, transformador desse tempo histórico. Tal procedimento metodológico favorece o desenvolvimento identitário do aluno, visto que este se emancipa por meio de uma nova percepção da realidade, por meio, enfim, da criação de novos horizontes de expectativa.

### **Referências bibliográficas**

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. A Poética Clássica. Tradução: Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

BORNHEIM, Gerd A. O sentido e a máscara. Coleção Debates. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia Grega. Vol. I, II e III. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

JAUSS (et al). Hans Robert. A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção. 2ª ed. Coordenação e tradução: Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAUSS, Hans Robert. A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, Luiz Costa. Teoria da Literatura em suas fontes. Volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NITRINI, Sandra. Literatura Comparada: História, Teoria e Crítica. 3. ed. São Paulo: 2010.

ZILBERMAN, Regina. Estética da Recepção e História da Literatura. São Paulo: Ática, 2009.

# **Síntese histórica dos materiais didáticos e a sua utilização no ensino de arte**

Gabriella Silva dos Santos<sup>1</sup>

## **Resumo:**

Este artigo foi construído com base em pesquisa monográfica desenvolvida pela autora deste no presente ano, acerca do ensino e aprendizagem em artes visuais a partir do uso de materiais didáticos. Inicialmente foi abordado o conceito e a finalidade dos materiais didáticos no ensino e a evolução destes materiais ao longo dos tempos através da comunicação entre os povos, pinturas rupestres, a posterior escrita em papiros e pergaminhos até a produção de livros didáticos. Em seguida são apresentadas referências sobre a escolha, compra e distribuição destes materiais didáticos no Brasil pelo Ministério da Educação. Foi feita uma análise das políticas públicas do MEC para compra e distribuição de materiais didáticos para o ensino básico no Brasil, especificamente para o ensino de arte, neste ponto é exposta a realidade da ausência do apoio governamental em relação à distribuição de livros didáticos de arte. Por fim, voltando-se para o contexto histórico do ensino de arte no país, são apresentadas referências de materiais produzidos fora da instância governamental por professores e outros órgãos, a exemplo de centros culturais e grupos de pesquisa de universidades brasileiras.

## **Introdução**

Os materiais didáticos são instrumentos de apoio no processo de ensino aprendizagem. Entende-se por material didático qualquer tipo de material que se destina a ser usado por alunos e professores e quando tem por finalidade específica auxiliar no processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação da proposta curricular (TROJAN, 2008 apud PARCERISA ARAN, 1999). Os materiais didáticos cumprem a função básica de mediação no processo de ensino aprendizagem, constituem-se por uma ferramenta pela qual o conhecimento é organizado e posteriormente, apresentado pelo professor aos alunos.

Para abordar a evolução do material didático é preciso recordar brevemente a história da escrita e do livro. A partir desse contexto deve-se entender a importância de

---

<sup>1</sup>Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe – UFS. Pós-graduanda em Artes Visuais Cultura e Criação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. e-mail: gsilva\_artes@hotmail.com

outros materiais que não o livro didático no ensino aprendizagem dos seres humanos. O homem ao longo da história registrou a sua vida em pedras, muros, cascos de árvores, couro, tecido, papiro e pergaminhos. Até hoje continua registrando o cotidiano e ideias escrevendo-as nas paredes, por meio da pichação e do grafite, nas árvores e na própria pele (tatuagem), mas foi o papel como suporte que revolucionou as diversas práticas sociais, principalmente as práticas educacionais.

## Síntese dos materiais didáticos e sua utilização no ensino de arte

Segundo Melo (2000) os precursores do livro foram o *volumen* (imagem 1) e o *códex* (imagem 2). O *volumen* consistia por varias folhas de papiro coladas e enroladas em um cilindro de madeira, formando um rolo. O leitor com o auxílio das duas mãos ia desenrolando-o à medida que prosseguia a leitura. Já o *codex* se aproximava mais do livro atual, era constituído por várias folhas de *papiro* ou de pele de animais costuradas. “O livro como conhecemos hoje, surge no ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do *volumen* pelo *codex*. O novo formato permitia a utilização dos dois lados do suporte e a reunião de um número maior de textos em um só volume”. (PAIVA, 2007 apud MELLO, 2000, p. 1). Isso possibilitou o fácil acesso aos livros e a leitura.



Imagem 1: Volumen. Livro em formato de rolo que antecedeu o codex ou códice.

Fonte: <http://livreiro305.com.br/livros-como-objetos-materiais/>. Acesso em 05 de julho de 2012.



Imagem 2: Codex ou códice.

Fonte: <http://livreiro305.com.br/livros-como-objetos-materiais/>. Acesso em 05 de julho de 2012.

É no século XV, com a invenção da imprensa e principalmente dos tipos móveis de Gutemberg (imagem 3) que a produção de livros se estabeleceu criando uma nova extensão à humanidade. Os livros deixaram de ser copiados manualmente e passaram a ser produzidos em série.

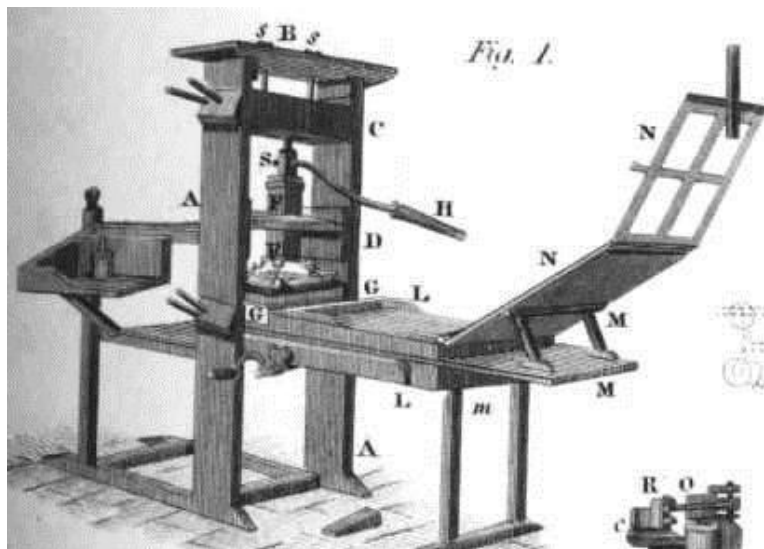


Imagem 3: Prensa de Gutemberg

Fonte: <http://www.geocities.ws/saladefisica9/biografias/gutenberg.html> . Acesso em 05 de julho de 2012.

Os primeiros livros didáticos foram as gramáticas, nelas o conceito de língua se restringia a estrutura gramatical referenciando a língua escrita. Segundo Kelly (1969),



os primeiros livros eram escassos, desajeitados e difíceis para serem carregados e principalmente produzidos, pois eram copiados por escravos. Como o papel era escasso os escritos antigos eram raspados e o papel reutilizado. Na sala de aula medieval, só o professor tinha o domínio do livro, o aluno copiava os textos e comentários através de ditado. A escolha do livro não estava associada a uma determinada teoria de ensino, mas sim à disponibilidade do material. Era comum até o final do século XVIII, encontrar uma sala de aula em que os alunos possuíam livros diferentes. (PAIVA, 2007 apud KELLY 1969, p.2).

Ainda segundo Paiva (2007 apud KELLY, 1969) o primeiro livro ilustrado foi o *Orbis Pictus* (imagem 4) de Comenius, tratava-se por um livro de vocabulário ilustrado; cada objeto ilustrado era numerado de forma a se ligar a palavra correspondente no texto. No entanto, as ilustrações fizeram com que o livro ficasse muito caro. Segundo o autor, o *Orbis Pictus* foi publicado inicialmente em Nuremberg, em latim e alemão. Era voltado para educação de crianças, dividia-se em 150 capítulos organizados por temas tais como botânica, religião, atividades humanas, etc. Cada capítulo possuía uma ilustração produzida através de entalhes em madeira – a técnica da xilogravura. O *Orbis Pictus* manteve sua popularidade até o século 19 e serviu de modelo para outros livros didáticos no século XVIII e XIX.

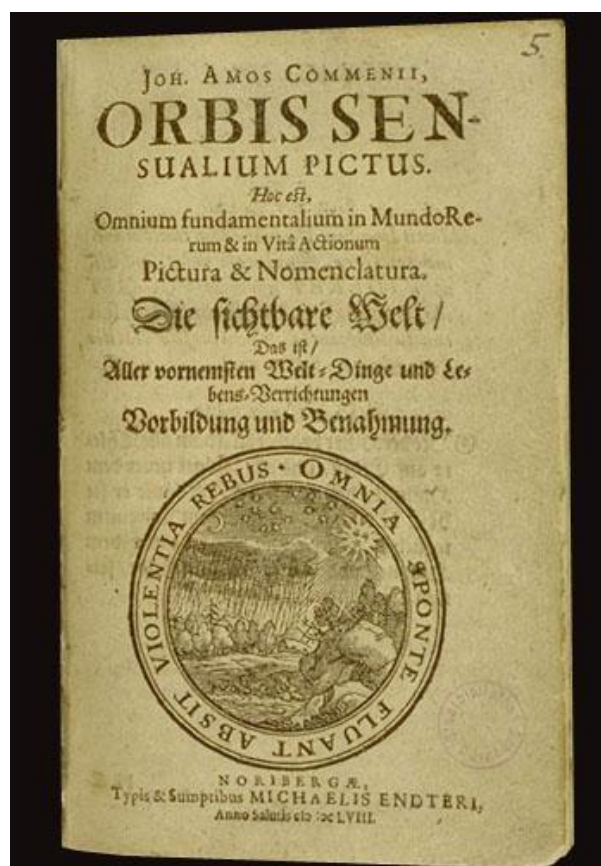


Imagem 4: Orbis Pictus de Comenius

Fonte: <http://imaginarymuseum.org/OPR/OPRWAAGE.HTM>. Acesso em 05 de julho de 2012.

No início do século 20 eram bem poucos os materiais didáticos disponíveis para o que hoje chamamos de Ensino Básico, que se dividia, até a década de 1960, em Curso Primário, atualmente os primeiros anos do ensino Fundamental; Curso Ginásial, que hoje correspondem aos quatro últimos anos do Ensino Fundamental; e Curso Secundário, atualmente o nosso Ensino Médio, estas informações foram apresentadas num texto de Carvalho (2005) que trata de impressos e outros materiais didáticos em sala de aula, publicado pelo Programa TV Escola Salto para o futuro MEC (Ministério da Educação no Brasil). Ainda neste texto, o autor aborda que numa sala de aula desta época os professores contavam apenas com quadro de giz, livros didáticos comprados pelos alunos e ainda muitos cadernos como os de redação, desenho, matemática e música, em sala de aula ainda havia alguns mapas, esqueleto humano e animais empalhados que geralmente serviam mais para compor o ambiente do que para o ensino. Basicamente era com estes materiais que o professor podia trabalhar, ou seja, o livro e muitas tarefas e exercícios realizados nos cadernos.

## Os duplicadores Mimeograph reproduzem cópias limpas e claras, fácil e rapidamente

Duplicação fácil e rápida é automática e econômica quando se usa o duplicador Mimeograph. Não há mais razão de não possuir este tipo de duplicação... os duplicadores Mimeograph *estão novamente no mercado.*

O duplicador Mimeograph Modelo 90 ilustrado acima não tem igual. O papel de vários tamanhos é alimentado à máquina automaticamente. Este duplicador é de uma construção compacta e robusta, e prestará um serviço esmerado por muitos anos na repro-

dução de cópias nítidas, perfeitamente legíveis. Examine-o no estabelecimento do nosso distribuidor!

MARCA REGISTRADA

Qualquer pessoa pode fazer cópias no papel stencil quando usa a mesa iluminada Mimeograph. Com ela poupa-se tempo e dinheiro na preparação de delbores, ilustrações, formas manuais, etiquetas, letras artísticas feitas à mão, etc.

# duplicador Mimeograph

A. B. DICK COMPANY, CHICAGO 6, E. U. A.

SOMENTE A A. B. DICK COMPANY FABRICA O DUPLICADOR MIMEOGRAPH... Esta o nome "Mimeograph", a marca de fábrica registrada pela A. B. Dick Company, de Chicago, E.U.A., originadora e fabricante exclusiva dos duplicadores Mimeograph, genuínos, e dos parâmetros que levam o nome Mimeograph.

*Distribuidor Autorizado:*

**KELLER WEBER, S. A., Máquinas Comerciais e Gráficas**

Avenida São João 314/320

Tele. 4-4188, SÃO PAULO

R. Araújo Porto Alegre 64-A

Tele. 22-2054 • 22-2055, RIO DE JANEIRO

Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/reclames-do-estadao/2010/10/15/avo-da-impressora/>. Acesso em 05 de julho de 2012.

420

e educadores, mas, a realidade encontrada é que não há uma política de compra e distribuição para as escolas destes materiais por meio do Ministério da Educação.

Voltando-nos para o contexto histórico do ensino de arte no Brasil no que tange ao livro didático, a realidade que se encontra é a de que através da obrigatoriedade da disciplina educação artística como componente curricular, as editoras para suprirem as novas exigências legais apenas modificaram os títulos dos livros de desenho geométrico para livro de educação artística, nesses livros são incluídas atividades tidas como “criativas” pelo fato de terem algumas reproduções de obras de arte para serem apreciadas, sendo que tais reproduções não vêm acompanhadas de um fundamento teórico. A realidade que encontramos no ensino de arte hoje é a do professor, financiando com o seu salário a compra de materiais como livros, revistas, filmes dentre outros, para fim de aperfeiçoamento de conteúdos e alcance de uma prática docente de qualidade.

Em relação aos materiais produzidos fora da instância governamental a arte educadora Ana Mae Barbosa (2005) coloca que antes do computador, nosso acesso às obras de arte dava-se apenas por meio de livros caríssimos, que no Brasil eram produzidos por bancos para presentear clientes no fim do ano, até os catálogos expositivos eram raros e pouco serviam no exercício da prática docente, devido às imagens em tamanho reduzido e em preto e branco. Cada vez mais, por conta do acesso as novas tecnologias, a figura do professor produtor do seu próprio material de ensino é frequente, muitos criam cartilhas e apostilas contendo os principais assuntos a serem trabalhados com os alunos em sala de aula, a maioria, com assuntos voltados para o ensino de história da arte.

Em uma entrevista voltada para a reflexão das pesquisas voltadas para o uso e produção dos materiais didáticos na contemporaneidade a professora, Tânia Braga Garcia<sup>2</sup>, coordenadora no Núcleo de Pesquisa Didáticas da UFPR – Universidade Federal do Paraná coloca que hoje vêm se desenvolvendo cada vez mais pesquisas voltadas para a formação de professores com o objetivo de discutir e compreender a presença de materiais na aula, especialmente os livros didáticos. Em sua opinião, embora alguns materiais possam ser usados em diferentes disciplinas, cada conteúdo

---

<sup>2</sup> Tânia Braga Garcia é editora da Revista In(ve)stigar: Temas de Pesquisa em Pós-Graduação e também membro integrante da diretoria da International Association for Research on Textbooks and International Media – Iartem . Graduada em filosofia e em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, tem mestrado e doutorado em educação pela Universidade de São Paulo.

necessita de um tipo específico de material, que possa contribuir, de modo efetivo, para o estabelecimento de algumas condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem. Nesta entrevista concedida a Redação do Jornal do Professor/ MEC em 2011, Tânia Braga respondeu a algumas perguntas significantes, referentes à importância dos materiais didáticos.

Em relação à importância dos materiais didáticos para a aprendizagem a pesquisadora descreve que os materiais didáticos contribuem para estabelecer algumas das condições entre o ensino e a aprendizagem, ratifica o que já foi descrito neste texto quando define o material didático como uma das principais ferramentas de mediação entre professor, alunos e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos. Garcia (2011) coloca que a produção de conhecimentos sobre materiais didáticos, ganhou destaque nos últimos anos, grande parte pela abertura do campo de produção de materiais escritos para cursos de educação à distância e de materiais para uso em computadores e que há um conjunto de materiais produzidos em diferentes suportes, com diferentes funções, cujos resultados no ensino aprendizagem precisam ser ainda avaliados por professores e pesquisadores.

Segundo a pesquisadora cada conteúdo a ser ensinado e aprendido necessita de um tipo específico de material, para que possa contribuir efetivamente para um ensino e aprendizagem eficaz a exemplo de filmes, usados em diferentes disciplinas pelos professores. Recursos audiovisuais, por exemplo, são utilizados por educadores de arte e história, para Garcia (2011) o uso desse recurso é altamente indicado nestas disciplinas, mas ainda há a necessidade de ampliar as pesquisas sobre as formas e os efeitos da presença de diferentes materiais nas aulas. A autora conclui que os resultados do uso de um material didático dependem da intencionalidade que orienta seu uso e das formas pelas quais ele é incorporado nas aulas. A principal questão é inserir o debate deste tema no conjunto mais amplo de condições que definem os espaços onde ocorre o ensino. E também evidenciar o papel fundamental dos professores como sujeitos responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento das aulas e, portanto, pela escolha dos materiais mais adequados em cada situação. (GARCIA 2011).

## Considerações

É preciso considerar a necessidade de rever e produzir novas metodologias pedagógicas de educação que proporcione ao aluno uma aprendizagem significativa. Isto requer inevitavelmente, também buscar novas maneiras de ensinar. É por tanto de igual importância a necessidade de projetar e aplicar estratégias facilitadoras para a aprendizagem.

Sendo assim os materiais didáticos que estimulam a função dos sentidos para atender de maneira mais eficaz a aquisição de conceitos, habilidades e atitudes ou destrezas, se convertem em recursos indispensáveis para favorecer estes processos de ensino/aprendizagem.

A partir do exposto, leva-se em consideração a necessidade de rever e produzir novas metodologias pedagógicas com o fim de elaborar novos tipos de materiais didáticos, que venham acrescentar aos já disponíveis nas escolas, de modo geral, serve para propiciar aos alunos um aprendizado que possibilite a compreensão de diferentes conteúdos de artes e a construção de um conhecimento mais abrangente que englobe as mais diversas dimensões do saber. Condição essa indispensável para o pleno exercício da cidadania.

## Referências

- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação contemporânea**: Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL, MEC - Ministério da Educação. **Materiais Didáticos: escolha e uso**. Boletim 14. Salto para o futuro/TV Escola, agosto, 2005.
- LOYOLA, Geraldo. **Abordagens sobre material didático no ensino de Arte**. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF-96F3-E1AEDFD5E93D%7D\\_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7B7F6FCD05-5ACA-45DF-96F3-E1AEDFD5E93D%7D_Abordagens%20sobre%20o%20material%20did%C3%A1tico%20no%20ensino%20de%20Arte.pdf) Acesso em: 21 de outubro de 2011.
- PAIVA, Vera. **História do material didático**. UFMG. 2007. Disponível em:  
<http://www.veramenezes.com/historia.pdf>. Acesso em: 21 de outubro de 2011.
- SEVERO, Márjorie; SANTOS, Gabriella; PITOMBO, Carla. **Projeto Artes Visuais-Pródocência e a importância do material didático no processo de ensino/aprendizagem**. UFS. 2012.
- TROJAN, Rose, RODRÍGUES, Jesus. **Os PCN'S e os materiais didáticos para o ensino da Arte: O que propõem?** Espanha: Universidade de Santiago de Compostela, 2002.
- <http://envolverde.com.br/educacao/entrevista-educacao/materiais-didaticos-sao-mediadores-entre-professor-alunos-e-o-conhecimento/>. Acessado em 05 de julho de 2012.

## TEATRO DO OPRIMIDO PARA FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO DE SUJEITOS

BARROS, Grazielle Soares de<sup>1</sup>; DIAS, Mauricio Mezzomo<sup>2</sup>; SILVEIRA, Fabiane Tejada da<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>*Acadêmica de Teatro – Licenciatura/UFPEL;* <sup>2</sup>*Acadêmico de Teatro – Licenciatura/UFPEL;*

<sup>3</sup>*Professora Adjunto do Curso de Teatro – Licenciatura – CeArt/UFPEL.*

### Resumo:

Este trabalho apresenta a pesquisa realizada pelos estudantes envolvidos no projeto de extensão Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO- UFPel). O projeto de pesquisa iniciado em 2011 tem como objetivo pesquisar a formação dos alunos de Teatro-Licenciatura envolvidos no referido projeto, e a autoformação dos mesmos e dos demais sujeitos engajados. Atualmente são oferecidas oficinas de Teatro do Oprimido na comunidade Z3 para crianças de 12 a 15 anos.

Nossa pesquisa tem como base a experiência no Projeto de Extensão Teatro do Oprimido na Comunidade (TOCO), que leva oficinas de teatro para bairros periféricos da cidade de Pelotas. A partir deste projeto buscamos a relação entre o Teatro do Oprimido – que engloba um arsenal de técnicas teatrais elaborada por Augusto Boal para democratização do teatro – e a formação e autoformação dos sujeitos envolvidos.

Quando discutimos o conceito de formação em nosso estudo, nos referimos à formação de professores de teatro, pois os acadêmicos ministrantes das oficinas nos bairros, estudam no Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel. O conceito de autoformação é trabalhado a partir das reflexões feitas com os acadêmicos e os demais sujeitos envolvidos com o teatro que participam do projeto nos bairros.

Augusto Boal pretende um teatro do Oprimido, que seja “[...] DOS oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos [...]” (BOAL, 2011, p.30). Isso que Boal propõe já nos mostra uma grande preocupação com as biografias dos sujeitos - que são produtores de um teatro que os revela - e um grande interesse na apropriação das técnicas do fazer teatral por esses, sejam eles atores ou não atores. O teatro do oprimido não é apenas mais uma forma de arte, mas um projeto de emancipação de vidas.

Boal quer dar a todos o direito da ação no teatro, ou seja, fazer com que espectadores não mais sejam apenas passivos perante a cena. Ao colocarmos biografias em ação, em um mesmo espaço e tempo - com o intuito dos sujeitos refletirem-se na própria ação - já estamos



provocando o processo de formação e autoformação. Nas oficinas ministradas pelo TOCO procuramos, a partir da sensibilização corporal, compartilhar experiências teatrais e de vida. Quase nunca precisamos correr atrás das opressões, elas surgem espontaneamente através do contar-se na ação, ou como diria Gianni Rodari, “com as histórias e os procedimentos fantásticos para produzi-las, estamos ajudando as crianças a entrar na realidade muito mais pela janela que pela porta. É mais divertido, e [sic], portanto mais útil.” (RODARI, 1982, p.30) O que propomos a maioria das vezes é fazer com que os participantes das oficinas tenham a oportunidade de entrar na realidade através da janela, ou seja, de forma indireta, menos rotineira e mais prazerosa do que pela porta.

Nosso objetivo é proporcionar a elaboração de narrativas pessoais provocadas pela prática do Teatro do Oprimido e através delas identificar os pressupostos teórico-metodológicos que fazem interface com teatro e educação e, desta forma, enriquecer os conhecimentos produzidos na área das pesquisas autoformativas - pensando sempre que a formação do sujeito se dá a partir da tomada de consciência de si no próprio processo, ou seja, a formação não é um produto acabado. Nossos sujeitos de pesquisa são os futuros professores de teatro e os participantes das comunidades atingidas pelo projeto TOCO.

No início do trabalho da extensão na comunidade criamos um ambiente propício para a construção de saberes e de conhecimentos, para que a todo tempo, enquanto estamos em atividade teatral os sujeitos façam a relação com o que vivem e com o que viveram, buscando com tais atividades cênicas que os sujeitos reflitam sobre o processo de autoformação. A pesquisa qualitativa, com observação participante e coleta de narrativas, orais e escritas, das pessoas envolvidas nos projetos, nos pareceu o melhor método para identificar quais foram as relações feitas pelos sujeitos da pesquisa, já que a narrativa proporciona a produção do saber, e não seu consumo.

Trabalhamos com pesquisa bibliográfica durante todo o processo de desenvolvimento das oficinas nas comunidades, tendo em vista que os sujeitos, futuros professores envolvidos com a pesquisa, utilizam este referencial teórico para construir suas relações com a prática na comunidade. Essa metodologia possibilita que a partir de nossas reflexões pessoais sobre nossa práxis possamos dar novos significados ao que aprendemos, tornando ressignificado o conhecimento.

o método autobiográfico tem-se mostrado como opção e alternativa às disciplinas das ciências humanas, para fazer mediação entre a história individual e a história social, visto que, “o seu caráter essencial, é a sua historicidade profunda, a sua unicidade” ao afirmar que toda práxis humana é reveladora das apropriações que os indivíduos fazem das relações e das próprias estruturas sociais, para ele podemos

conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual.  
(MOURA apud. SILVEIRA, 2010, p.2)

Para produzir as reflexões autobiográficas utilizamos de narrativas orais e escritas, pois tanto uma quanto outra têm seu valor enquanto produção de saberes. O saber científico se dá através de conceitos escritos, já o saber popular através das narrativas orais, ambos formam os sujeitos e promovem reflexões. “Saber narrar é não apenas exercício de memória, mas é também estimular a tomada de posição” (FREIRE; NOGUEIRA, 1991, p. 28). A narrativa provoca a reflexão e pode ser compreendida também como uma forma de ação.

O projeto TOCO existe desde 2010 e surgiu da vontade de acadêmicos da Licenciatura em Teatro de colocar na prática os ensinamentos de Boal. Desde então o projeto já passou por duas comunidades: Dunas e Z3. Foi em 2011 então que se criou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social, para que também pudéssemos criar um material bibliográfico sobre nossas atuações. Dentro dessa temática surgiu a pesquisa sobre formação e autoformação dos sujeitos relacionados ao projeto. Atualmente trabalhamos na comunidade da Z3 atendendo adolescentes de 12 a 15 anos que têm interesse em fazer teatro.

Dentro de nossas oficinas trabalhamos com as técnicas de Augusto Boal, mas também com outros autores teatrais, fazendo com que metodologias diferentes tenham o mesmo objetivo: torná-los sujeitos da ação. Isso porque procuramos desenvolver o que Boal (2011) chama de “plano geral da conversão do espectador em ator”, que conta com 4 etapas: conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, o teatro como linguagem e o teatro como discurso. Isso porque acreditamos que a consciência corporal e lúdica faz com que as pessoas reflitam sobre sua realidade, sem que seja necessário explicitarmos essa busca, tornando o processo orgânico e natural.

Dentro de nossos referenciais teóricos encontramos Paulo Freire e a educação popular como eixo norteador. Um de seus ensinamentos válidos em nossa prática é o uso da cultura que o sujeito nos traz. Dessa forma nossas oficinas se dão de acordo com a vontade dos envolvidos no processo, que podem coincidir ou não com os nossos objetivos iniciais. O desenvolvimento de nosso trabalho se construirá durante o processo de diálogo entre nós, “os professores em formação” e os “sujeitos das comunidades” envolvidos em nossos encontros teatrais, que denominamos “oficinas de teatro”. Neste espaço desenvolvemos atividades teórico- práticas de Teatro ( jogos e cenas que procuram desenvolver a construção de conhecimento acerca da linguagem teatral) procurando compô-las com as discussões que os sujeitos trazem sobre suas experiências cotidianas.

Nesse projeto não buscamos uma cartilha fechada de metodologias prontas para serem aplicadas, não utilizamos os chamados “pacotes” (FREIRE; NOGUEIRA, 1991), muito pelo contrário, conforme abordamos anteriormente, organizamos o saber de acordo com o desenvolvimento do processo das oficinas. “Esse saber organizado se compõe a partir de situações de reconhecimento.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1991, p. 27).

Além disso, para nós acadêmicos esse é um projeto rico, pois agrega: teoria, prática sobre a teoria e experiência de vida. É esse o diferencial do projeto e o que faz com que nós também sejamos sujeitos da ação, pois não estamos inseridos como meros transmissores de conhecimentos, se não que também estamos em constante aprendizado e autoconhecimento. Como diz Freire em seu livro *A Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 47): “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O TOCO é um projeto que está em andamento e que ainda tem muitos caminhos a percorrer. Isso porque o processo de formação e autoformação dos sujeitos pelas técnicas do oprimido precisam de tempo para reconhecimentos, reflexão e ação. Ainda nesse projeto precisamos ir à busca de maior referencial teórico para auxiliar-nos em nossa prática. Também é necessário um tempo maior com o grupo o qual estamos trabalhando na Z3 para que seja possível o levantamento de dados referente à pesquisa com aqueles sujeitos.

O trabalho do TOCO é comprometido com o trabalho na comunidade e visa à promoção de meios para a formação de sujeitos capazes de se pensarem no mundo, de agirem e promoverem transformação social. Através da metodologia que nos apropriamos, buscamos formar sujeitos a partir de suas histórias de vida. Ao narrar-se em ação o sujeito se percebe e se transforma. Deparando-se com outras histórias que convergem, e ao mesmo tempo, divergem da sua, o ser da ação promove sua própria formação. O processo onde se encontram educadores e educandos em um mesmo tempo e espaço, trazendo para esse suas autobiografias, é inevitavelmente formador e autoformador para ambos.

#### Referências Bibliográficas

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer – Teoria e Prática em Educação Popular*. Petrópolis: Vozes, 1991.

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

SILVEIRA, Fabiane Tejada da. *Revisitando pressupostos histórico-filosóficos para pensar a pesquisa autobiográfica nos processos formativos*. In: Anais do VI CICLO DE ESTUDOS – EDUCAÇÃO E FILOSOFIA: TEM JOGO NESSE CAMPO?, UFPel -Pelotas, 2010.

RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

## **Aprender a ensinar: oficinas de arte contemporânea em uma escola da rede pública**

**Autora:** Helena dos Santos Moschoutis<sup>1</sup>

**Orientadora:** Eduarda Azevedo Gonçalves<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente relato versa sobre o projeto “Oficinas de arte contemporânea” que está ocorrendo em parceria com uma escola da rede pública da cidade de Pelotas. É vinculado ao Projeto *Deslocamentos e Cartografias na arte contemporânea*, coordenado pela Professora Dra. Eduarda Gonçalves na Universidade Federal de Pelotas. O projeto tem como objetivo trabalhar aspectos contemporâneos da arte e, a partir da vontade dos alunos participantes, parte-se da linguagem do desenho para se discutir esses aspectos. Neste trabalho dissertarei sobre questões que estavam mais latentes nas anotações que realizei sobre as oficinas. Início levando em consideração a importância da educação do sensível, falando também sobre a dificuldade de aprender a desenhar e, ainda, sobre a dificuldade de ensinar a desenhar. Apresento algumas considerações acerca de possíveis resultados das oficinas. Utilizo como principais referenciais teóricos os autores João Francisco Duarte Júnior, Rosa Iavelberg, Merleau-Ponty e Miriam Celeste Martins. Durante o texto são apresentados trechos das anotações que venho realizando a partir das oficinas buscando trazer as considerações que faço acerca das oficinas.

Este texto versa sobre o projeto intitulado “oficinas de arte contemporânea” que ocorre desde maio de 2012 em uma escola da rede pública da cidade de Pelotas. Estas oficinas são vinculadas ao Projeto de extensão *Deslocamentos e Cartografias na arte contemporânea* do Centro de artes – CA a Universidade Federal de Pelotas coordenado pela Prof. Dra. Eduarda Gonçalves. Os encontros são ministrados semanalmente, em uma sala oferecida pela Direção da escola. Este projeto acontece também de forma inversa, convidando a comunidade a utilizar um dos ateliês do centro de artes em aulas de arte acerca de diferentes práticas artísticas voltadas para crianças. Nas duas atuações, o projeto tem por premissa alargar o campo de atuação dos alunos do Centro de Artes, partilhando os saberes desenvolvidos na prática dos cursos e os repensando, estendendo e flexionando-os, aproximando a comunidade e a Universidade.

O contato com a arte e, mais especificamente, com produções contemporâneas, é capaz de colocar em relação diferentes formas de ver as realidades circundantes, provocando assim um movimento cultural por meio da sensibilização. A proposta é criar dentro da escola um espaço para aprender mais sobre arte e, através de conversas, de proximidade, de afetividade, discutir questões que atravessam tanto as produções

---

<sup>1</sup> Licencianda em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas. É bolsista do Programa de Extensão Universitária através do Projeto de extensão *Deslocamentos*, observâncias e cartografias contemporâneas e ministrante das oficinas oferecidas por este projeto.

<sup>2</sup> Orientadora e revisora do texto. Artista plástica, professora do curso de graduação e mestrado do Centro de Artes na Universidade Federal de Pelotas. É doutora em poéticas visuais pelo PPGAV da UFRGS e coordena o Projeto de extensão *Deslocamentos*, observâncias e cartografias contemporâneas, líder do grupo de pesquisa com mesmo nome.

contemporâneas e a cultura visual quanto os interesses e realidades dos alunos participantes, conhecendo métodos, técnicas e materiais artísticos variados.

A escolha da escola ocorreu a partir de uma visita das turmas de oitava série acompanhados das professoras às exposições do Projeto Paralelo 31, em que atuei como mediadora. Percebendo o interesse dos alunos e das professoras pelas exposições é que ofereci as oficinas. No primeiro encontro foram mais de dez pessoas, já no segundo firmou-se um grupo de oito alunos (que tem entre 13 a 14 anos) que frequenta semanalmente. Os encontros são oferecidos em turno inverso às aulas e, até o momento, foram sete encontros que terão continuidade até o fim deste ano. A pedido dos alunos, estas aulas iniciais foram voltadas à linguagem do desenho.

Para realizar esta escrita parto dos textos redigidos após o término das oficinas em que registrava algumas questões e fatos que considerei importantes durante o desenvolvimento dos trabalhos. A partir de autores como Rosa Iavelberg, João Francisco Duarte Jr., Miriam Celeste Martins e Merleau-Ponty tratarei de refletir sobre processos que foram marcantes. No primeiro momento verso sobre as ações, depois me aterei à expressão do medo de desenhar e da dificuldade de *ensinar* a desenhar. Por fim, apresento algumas considerações acerca de possíveis resultados.

### **As oficinas**

No primeiro encontro busquei envolvê-los com uma prática de sensibilização, ou seja, aguçar os sentidos a partir de experiências com objetos cotidianos. Utilizando vendas e objetos que oferecem ao tato, olfato e audição diferentes sensações, busquei colocá-los em outra atmosfera, que fosse essencialmente experimental. A ideia das oficinas é trabalhar com arte contemporânea, mas me perguntava “como *explicar* arte contemporânea?”, aliás, como *explicar* arte? É possível *explicar*? Como *ensinar* a sentir?

[...] como tocar o outro para um encontro sensível com a arte? Como contrabalançar as informações que parecem importantes para a sua compreensão e o espaço da subjetividade, do encontro silencioso e singular da arte? (MARTINS, 2005, p. 18)

Duarte Júnior (2010) escreveu que “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais.” (p. 126), nós agimos no mundo antes mesmo de entender o que fazíamos – como chorar de fome quando bebês, por exemplo. O autor considera que esse *saber*

*primitivo* tem potencial para ser desenvolvido, lapidado, educado (p. 125). Pensando nisso é que busquei ampliar o sensível e a sensibilidade tátil neste encontro e no decorrer do projeto.

Procurei, então, proporcionar um momento de pura experiência. Os objetos utilizados eram, em sua maioria, comuns. Esponja de aço, chocalho, tecidos, bergamotas. Mas, como esses objetos agem em nosso corpo quando nosso corpo não enxerga, quando não *conhece* tudo o que existe pela volta, quando não *entende* tudo o que acontece? Foi dessa forma que procurei colocá-los em contato com o que pretendia trabalhar nas oficinas.

Dispondo as cadeiras de forma circular, solicitei que sentassem e vendei os olhos de todos. Depois de vender os olhos, fui colocando os objetos em contato com o corpo de cada um deles, nos braços e no rosto. Coloquei próximos do nariz os objetos que ativassem o olfato e encostei gomos de bergamota na boca, convidando-os a comê-los. Apenas dois se aventuraram a comer a fruta e a grande maioria estranhou e permaneceu resistente. A forma como fui distribuindo os objetos era aleatória, mas procurei manter um tempo padrão para cada um com os objetos. Troquei e repeti objetos, pois quanto mais o tempo passava, mais concentrados estariam naquilo que poderia vir a acontecer. Por vezes agitei objetos que emitiam algum som forte ao redor do círculo. Depois de terem experimentado a maioria dos objetos, fui modificando a configuração da sala e os guiando para que trocassem de lugar e experimentassem o trajeto e o espaço sem o sentido da visão. Alguns eram muito resistentes na caminhada, outros se entregavam com facilidade.

Quando autorizei que tirassem as vendas, procurei ouvi-los. As reações foram diversas. Alguns sentiram medo, outros ficaram com sono, outros gostaram, outros não. O estranhamento é natural, mas uma das questões que mais se trabalha em arte contemporânea é justamente o estranhamento. Agnaldo Farias, em palestra, falou sobre esse estranhamento da arte contemporânea:

[...] a arte contemporânea convida as pessoas e as rechaça, porque elas pensam que se trata de uma relação amigável, enquanto ela definitivamente não é... [...] É esse livre pensar. É esse saber desinteressado. É essa capacidade de se abstrair, de você focar a atenção numa coisa que se resolve ali mesmo. Não tem aquela razão pragmática de quem contempla o mundo com a intenção de buscar algo que está além dele. (FARIAS, 1997, disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=8](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=8). Acesso em: 25/09/2012)



Fig. 2: Experiência com giz pastel seco

gostariam de aprender. A resposta foi praticamente unânime: “Queremos aprender a desenhar”. Assim, fundamentei as aulas em exercícios de desenho de observação, buscando conectá-los com produções contemporâneas. Utilizei imagens para discussão e textos literários. Nestes primeiros encontros procurei dar conta de conceitos como linha, ponto, plano, perspectiva, síntese do objeto e explorar diferentes materiais.

A utilização de diferentes materiais foi bastante importante para iniciá-los na prática do desenho. O grafite em pó e o giz pastel seco (Fig. 2) são capazes de estabelecer uma relação não linear, apresentando outras possibilidades no ato de desenhar, proporcionando elaborar manchas e claroescuro. A curiosidade talvez os tenha instigado e promovido empolgação em experimentar.

No primeiro exercício de desenho solicitei que fizessem seu autorretrato (Fig. 2), mas que não necessariamente haveria de ser o desenho de seu rosto, mas algo que falasse deles de alguma forma, que expressa algo de si menos representativo que talvez seu próprio rosto não seria capaz de dizer. Esse exercício serviria para que eu pudesse conhecê-los um pouco melhor, dispensando apresentações muito objetivas. Também poderia perceber tanto a motivação quanto o nível de desenvolvimento do grafismo

Dessa forma, o intuito da conversa posterior à experiência com os objetos era justamente admitir o estranhamento sem deixar de discuti-lo porque é essencial para o desenvolvimento da sensibilidade que as impressões sejam compartilhadas, em especial para que possamos entender, sentir e reconhecer as distintas formas de nossa percepção receber os acontecimentos do mundo.

Evitei planejar as aulas sem antes ouvir o que

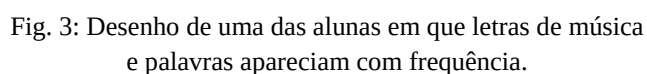
eles



Fig 2: Alunos realizando o exercício do autorretrato



A partir disso, apresentei o catálogo de trabalhos do artista Leonilson (Fig. 4) que utiliza palavra como elemento gráfico e tem uma produção essencialmente autobiográfica. Além disso Leonilson fala de amor e do sentimento de *estar* no mundo,



Em *Nºrazões para não se suicidar em 1992* uma das meninas disse que não gostava muito do dia das mães porque lembrava da vó dela que morreu e a quem ela era muito apegada, a Jéssica contou de amigos que morreram recentemente e chorou. Eu disse que é bom quando isso acontece, quando a gente se encontra através da arte e conseguimos conversar e trocar coisas.

Fig. 4: Leonilson. *N`razões para não se suicidar em 1992, 1992.*

de sua avó ela criou outro sentido, viu-se no trabalho de Leonilson. Merleau-Ponty diz que os seres humanos são capazes de se perceberem no mundo quando colocados em relação, quando percebe diferenças e semelhanças, quando se enxerga no outro:

Um corpo humano está aí quando, entre vidente e visível, entre tocante e tocado, entre um olho e o outro, entre a mão e a mão se produz uma espécie de recruzamento, quando se acende a faísca do senciante-sensível, quando se inflama o que não cessará de queimar, até que um acidente do corpo desfaça o que nenhum acidente teria bastado para fazer... (MERLEAU-PONTY, 2004, p.18)

Em outro exercício busquei relacionar poesia com o ato de desenhar. Utilizei o seguinte trecho de Caio Fernando Abreu:

De repente, estou só. Dentro do parque, dentro do bairro, dentro da cidade, dentro do estado, dentro do país, dentro do continente, dentro do hemisfério, do planeta, do sistema solar, da galáxia – dentro do universo, eu estou só. De repente. Com a mesma intensidade estou em mim. Dentro de mim e ao mesmo tempo de outras coisas, numa sequencia infinita que poderia me fazer sentir grão de areia. Mas estar dentro de mim é muito vasto.



Fig. 5: Desenho realizado por um dos alunos a partir do texto de Caio Fernando Abreu

Considero que este trecho é cheio de imagens e que poderia servir para que percebêssemos o desenho de uma forma diferente, o desenho que se forma em nosso imaginário. A interpretação do trecho foi um tanto dificultosa porque não é uma leitura tão fácil. Li diversas vezes em voz alta discutindo a cada vez as frases ditas. Procurei não dar um sentido específico, mas permitir que eles tivessem seu próprio entendimento das imagens. Com giz pastel seco e grafite realizaram os desenhos.

Quando concluíram os desenhos (Fig. 5 e 6), solicitei que cada um deles falasse sobre o que fizeram e que os demais analisassem e opinassem sobre os trabalhos. Esse momento é importante para que se coloquem como autores, responsáveis por aquilo que produziram. Isso desenvolve a capacidade de argumentação e de debater.

Uma das meninas disse que ele [a pessoa do texto] estava no infinito porque é como se ele estivesse no infinito de dentro dele (o infinito é o espaço), um infinito onde as estrelas eram a areia, então o desenho era dele dentro dele mesmo. Um dos meninos não quis falar muito sobre o desenho, disse que não sabia muito bem o que tinha desenhado, então pedi que os demais falassem o que acharam, comentaram que era o espaço sideral e que tinha um homem.

Ele disse “sim, mas ali tem um grão de areia!”. Outro falou que o desenho dele era um homem e todas as coisas que o influenciavam e a silhueta dele se repetia muitas vezes, dizendo que ele era vários. Outra das meninas desenhou uma pessoa com o mundo dentro da barriga. [...] Ela falou que tentou desenhar que essa pessoa estava com muitas coisas dentro dela.

Os argumentos acerca dos trabalhos foram surpreendentes para mim. Em algum sentido foram literais com relação ao “universo” do qual Caio Fernando Abreu escreveu no texto, mas as interpretações desse sentimento de estar nesse universo foram muito distintas e sensíveis. Talvez as soluções gráficas ainda estejam presas, mas mais do que a marca do giz pastel sobre o papel, existem ali alguns conceitos dos quais eles mesmos falaram.

No decorrer das oficinas intercalei exercícios de desenho de observação e outros que desenvolvessem a sensibilidade. Alguns não deram certo, em especial aqueles que envolviam tempo para desenhar. Ficavam irritados e desconfortáveis. Outros, no entanto, envolvia-os e pareciam sentir prazer em desenvolvê-los.

Mas a questão que mais me preocupou é que existe um “medo” grande em desenhar e, especialmente, em errar. Às vezes não querem que eu veja os desenhos, desistem, ficam desmotivados. O desafio maior tem sido mantê-los com vontade de desenhar e de voltar na semana seguinte.

### **Dificuldades de aprender a desenhar/Dificuldades em ensinar a desenhar**

Rosa Iavelberg, na obra “O desenho cultivado da criança” (2008), escreve que algumas tendências pedagógicas já consideram que na adolescência o “bloqueio” no ato de desenhar torna-se inevitável por razão do desenvolvimento da capacidade de observação e do senso crítico. No entanto, ela aponta através do pensamento de Lúcio Costa, que o adolescente é um ser que “necessita de orientações especiais e, com



Fig. 6: Desenho realizado por um dos alunos a partir do texto de Caio Fernando Abreu



Fig. 7: Desenho de observação de figura humana

propriedade, aponta a necessidade de reorientação do ensino, para que os jovens não se sintam inseguros em relação às próprias produções.” (p. 70).

Durante a adolescência desenhei muito pouco, tendo contato novamente com a linguagem quando ingressei na Faculdade. Mas, mesmo aprendendo sobre o desenho contemporâneo, demorei a aceitar meu gesto e minha dificuldade em realizar desenhos miméticos. Alguns dos alunos participantes da oficina pediram para aprender a desenhar como se já não fossem capazes de realizar desenhos. Ainda que alguns tenham dificuldades em compreender, por exemplo, perspectiva, são plenamente capazes de realizar desenhos que partem de seu imaginário. Quando solicito que realizem um desenho que não é de observação, colocam-se menos críticos com relação ao seu desenho.

Como ministrante da oficina, sinto dificuldade em *ensinar* a desenhar. Por vezes senti receio de estar condicionando-os. Quando ingressei na faculdade também sentia vergonha de meus desenhos, mas com o tempo e a ajuda das aulas e do desenho de observação aprendi soluções que hoje me fazem ter maior segurança para desenhar, além de também ter tido contato com artistas que utilizam diferentes técnicas e estéticas, ampliando possibilidades. Por isso,

venho buscando unir interesses. Ainda que eles tenham certa resistência com os exercícios de observação, considero que eles podem ajudá-los no desenvolvimento de ser grafismo. Noções básicas de linha, ponto e plano, perspectiva, de soluções gráficas, de desenvolvimento do traço são importantes para o desenho.

Venho solicitando que não usem a borracha porque até mesmo os erros são importantes, é o desenvolvimento do desenho, do traço. O erro é o percurso por onde se chega a soluções satisfatórias. Para desmistificar um pouco a noção de erro, utilizei como ferramenta imagens de artistas que trabalham com a desfiguração do corpo humano. Questionei o conceito de errado que os leva a ser tão críticos com nossos próprios desenhos a partir de trabalhos de Francis Bacon, Lucien Freud e Toulouse-



Fig. 9: Lucian Freud. Imagem utilizada nas oficinas para contrapor padrões estéticos

Lautrec – entre outros (Fig. 9 e 10). Procurei colocar as produções desses artistas em relação com a imagem da Monalisa, que é símbolo do “desenhar bem”, colocando-a em seu devido contexto. A escolha por valorizar o traço expressivo ou o erro é algo que está muito vinculado ao conceito de desenho contemporâneo, como, por exemplo, incorporar o acaso, deixar aparente o gesto do artista. “Libertar-se dos cânones acadêmicos é importante para a orientação contemporânea, hoje, desenho é linha, gesto e movimento que geram espaços em superfícies, no plano físico e virtual.” (IAVELBERG, 2008, p. 72).

Alguns deles têm dificuldade em realizar desenhos mimeticamente, que é justamente a forma que gostariam de desenhar. Ocorre que o conceito de um “bom” desenho precisa ser ampliado para que, além de perceberem qualidades gráficas em seus trabalhos, não encarem com preconceito as produções contemporâneas. Procurei unir interesses e, a cada aula, propus desenhos de observação seguidos de atividades que subvertesse a noção de desenho que eles tinham, transformando o desenho em texto, em contação de história ou realizando desenhos coletivos.

### **Considerações finais**

O poeta Manoel de Barros

(2006) escreveu que “a importância não se mede com fita métrica nem com

balanças nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”. Pouco posso “medir” do aprendizado que ocorre (ou não) durante as oficinas de arte contemporânea. Esse resultado é extremamente subjetivo. As consequências desses aprendizados podem ser percebidas por eles imediatamente, daqui há muito tempo ou talvez nunca o sejam. Aquilo que considero ser bom para o processo de aprendizado baseia-se nas experiências que tive e nos referenciais teóricos em que estou em contato. O que busco é mostrar a eles diferentes expressões possíveis, que se contraponham às imagens televisivas e literais, ampliando, assim, a cultura visual e as referências por consequência.

Entretanto, tenho como “medida” para as oficinas a frequência dos participantes, já que, por serem oferecidas em turno inverso e não terem caráter obrigatório, o



Fig. 10: Toulouse-Lautrec. Imagem utilizada nas oficinas para contrapor padrões estéticos

comprometimento o em frequentar as oficinas depende da vontade deles. Até o momento eles tem se mantido assíduos e motivados para as aulas. Na medida em que vamos nos aproximando, através dos exercícios e conteúdos, vamos também compartilhando histórias, interesses, decepções e vontades.

Aceitar a impossibilidade de “quantificar” é algo o que venho aprendendo através da experiência com essas oficinas e é uma condição que o educador deve, a muito custo, aceitar. Afinal de contas, só quem pode “medir a importância” dessas oficinas são os próprios alunos participantes. De minha parte, a importância disto está não só na experiência com o ato de educar, mas também na afetividade, no contato, na dúvida, na conversa, no detalhe.

Na continuidade destas oficinas pretendo ampliar as linguagens trabalhadas, trazendo o vídeo, a performance e a fotografia para nossos encontros, por serem linguagens que tem bastante vínculo com mídias que eles tem contato, sempre relacionando com a linguagem do desenho de forma sensível e contemporânea.

## **Referências**

- BARROS, M. de. **Memórias inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, p. 20-28: Campinas, 2002.
- DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FARIAS, Agnaldo. **A arte e sua relação com o espaço público**. Boletim Arte na Escola. Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=8](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=8). Acesso em: 25/09/2012.
- IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2008.
- MARTINS, Mirian Celeste (org). **Mediações: provocações estéticas**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação, 2005.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.



## **Imagens e o processo de alfabetização – percepções e ações infantis nessa relação**

**Iara Barata Collet**

### **RESUMO**

Esta pesquisa teve como foco investigativo compreender como as crianças se relacionam com as imagens oferecidas pela escola na fase de alfabetização. Ancorado nos Estudos Culturais e da Cultura Visual, tendo como conceitos centrais o alfabetismo visual (HERNÁNDEZ, 2007) e a pedagogia da visualidade (CUNHA, 2005a) esse estudo buscou discutir como as imagens trazidas pelos alunos para a escola se distanciam daquelas dos materiais de alfabetização, especificamente, os alfabetos ilustrados. Tratou ainda da importância de conhecer os repertórios imagéticos das crianças e de tomá-los como ponto de partida para aprofundar relações, ampliar e qualificar o contato com outras imagens. De caráter qualitativo, a investigação utilizou a técnica de grupo focal, propondo um conjunto de ações seguidas de conversas com o grupo. Os sujeitos participantes foram alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS. Os dados produzidos basearam-se nas falas das crianças e em imagens que elas escolheram e trouxeram de casa para a pesquisa. Os dados geraram dois eixos de análise: as relações das imagens com alfabetização verbal-escrita e os repertórios imagéticos e o posicionamento das crianças a partir desses. As análises indicaram que as crianças percebem as imagens do alfabeto ilustrado como auxiliares no processo de leitura e de escrita. Ainda foi possível perceber que quando eles mesmos selecionam essas imagens de apoio prevalecem aquelas de seus repertórios, sobretudo, os personagens de desenhos animados.

Palavras-chave: Pedagogia da Visualidade. Múltiplos Alfabetismos. Alfabetismo Visual.

### **A mesma escola, ontem e hoje, e os atravessamentos da cultura visual**

O disparador para realizar esta pesquisa<sup>1</sup> envolveu interesse, proximidade, surpresa e curiosidade. Interesse e proximidade pelos Estudos da Cultura Visual e pelos processos de alfabetização; surpresa manifestada por perceber, através de um olhar mais atento a uma sala de aula de alfabetização, a permanência e a recorrência de determinadas imagens que são utilizadas como material de apoio nessa etapa escolar há longos anos; e curiosidade sobre

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultante de reflexões desenvolvidas no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Tudo que a gente vê é uma imagem! Percepções das crianças sobre as imagens em seus processos de alfabetização” (2012), sob orientação da Profª Drª Susana Rangel Vieira da Cunha, apresentado para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

como são percebidas pelas crianças as relações que, então, se estabelecem entre as práticas de alfabetização e as imagens circulantes na sala de aula.

As imagens se fazem presentes nos mais variados meios e locais e, no desenrolar da vida, criamos um repertório visual com o que nos causa impacto e nos compõe; acervo esse que será revisitado e renovado toda vez que precisarmos nos lembrar de acontecimentos já vividos. Com as crianças não é diferente. Elas convivem diariamente com uma infinidade de imagens que podem ser visualizadas nos brinquedos, nos desenhos animados, nas propagandas, nos livros, nos locais que frequentam, gravando-as em suas memórias e passando a repeti-las e retomá-las sempre que se fizer necessário.

Refletir sobre as aprendizagens e a constituição de modos de ser e de saber que ocorrem por meio das imagens, considerando sua presença marcante e constante em nossas vidas, também permite pensar que as imagens acompanham as crianças quando iniciam sua vida escolar, o que sugere ponderar sua participação, inclusive, nos processos de alfabetização das crianças. Diante disso, perceber a “estagnação” nas salas de aula no que diz respeito às imagens é surpreendente já que temos vivido nos últimos anos transformações em uma velocidade talvez não presenciada até então; são informações que se atualizam a todo instante, momentos que são captados por meio de celulares e câmeras digitais, sendo logo divulgados publicamente, a publicidade que veicula pela televisão, mídia impressa e internet uma quantidade sem fim de anúncios compondo narrativas imagéticas e textuais de modo muito frenético.

Portanto, não se está apontando, aqui, apenas algo que poderia ser encarado como uma “defasagem” da escola relativa à seleção de imagens em seus espaços, mas, também, sua postura ao desconsiderar, em alguma medida, a imensa quantidade de imagens que chega até às escolas trazidas pelas crianças. Essa multiplicidade imagética parece não desacomodar nem provocar nos educadores envolvidos discussões e/ou questionamentos sobre os efeitos e a pedagogia dessas imagens. Em decorrência dessa suposta apatia, também não se propicia um espaço para reflexão, análise e crítica conjuntamente com os alunos, sobre as imagens com as quais eles convivem. Sobre esse aspecto, a autora Susana Rangel Vieira da Cunha, professora-pesquisadora dedicada aos Estudos da Cultura Visual e seus entrelaçamentos com a educação de crianças, enfatiza que,

as culturas infantis e juvenis das últimas duas décadas, produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes,



evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós. [...] que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola, e nós professoras, fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as. (CUNHA, 2012, p. 102-103)

Os Estudos da Cultura Visual toma como importante objeto de estudo as relações que se estabelecem entre as imagens e os sujeitos, bem como os posicionamentos gerados a partir dessas relações. Isso implica direcionar a atenção aos modos como nosso olhar se volta e percebe o que está ao nosso redor e como isso nos afeta. Assim, é importante ressaltar que há uma diferença significativa entre o fato de se ver algo, no que se enquadraria a visão como possibilidade fisiológica dos olhos, e o olhar (talvez já seletivo) que é lançado sobre algo, denominado por visualidade <sup>2</sup>. Segundo Gillian Rose (2001 apud CUNHA, 2005a) a visualidade é o modo como construímos culturalmente nossas maneiras de ver.

Esse aspecto ganha relevância no campo educacional a partir do momento em que se reconhece que, enquanto as crianças estão em contato direto, imersas nesse mundo de imagens, diversos aprendizados são elaborados por elas sem necessariamente precisar da intervenção de um adulto. Esses “ensinamentos” são mediados pelo que Cunha (2005a, p.74) chama de “pedagogia da visualidade” que em seus aspectos invisíveis ensina sobre “a produção de significados, valores, inclusões e exclusões, desigualdades sociais e relações de poder”.

### **Letramento, Alfabetismo & Alfabetismo Visual**

A utilização do conceito de letramento<sup>3</sup>, assim como o entendimento de tudo que esse engloba, é recente no Brasil. A autora Magda Soares (2006) indica que letramento seria sinônimo de alfabetismo, que, embora pouco empregado, já existe há muito mais tempo na Língua Portuguesa e designa estado ou qualidade dos que foram alfabetizados (HOUAISS, 2001).

---

<sup>2</sup> Em sua tese, Susana Rangel Vieira da Cunha (2005a, p. 74) refere alguns estudiosos que utilizam essa abordagem como Chris Jenks (1995), Nicholas Mirzoeff (1999), Gillian Rose (2001) e John Walker e Sarah Chaplin (2002).

<sup>3</sup> Sobre esse aspecto, Magda Soares no segundo capítulo do livro “Letramento: um tema em três gêneros” (2006) faz uma longa e detalhada explanação sobre o surgimento desse termo na Língua Portuguesa esclarecendo seu significado e relevância no que diz respeito ao processo de alfabetização. Atualmente o dicionário Houaiss também já incorporou essa palavra traduzindo-a como conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito. Enquanto sinônimo de alfabetismo também é entendido como estado ou condição dos que foram letrados.

Hernández (2007), afinado à Trindade (2004),<sup>4</sup> toma emprestado o termo alfabetismo na proposição de um alfabetismo visual, com o mesmo sentido de diferenciá-lo de “analfabetismo” e de “alfabetização”, embora também o adote como uma tradução provisória do termo *literacy*.

Apesar de esse estudo procurar estabelecer relações conceituais e práticas entre alfabetização e cultura visual, é necessário esclarecer que as imagens não seguem a mesma lógica do texto escrito. Conforme Hernández,

Uma imagem não é uma combinação de ‘sintagmas visuais’ ou de ‘elementos morfológicos’ como linha, forma, [...]. Uma imagem é uma representação global de significado, e seus elementos visuais são relevantes não porque eles podem ser representados e identificados de maneira isolada, mas por suas contribuições para produzir significado de uma forma estrutural e significativa. (HERNÁNDEZ, 2006, p.6, tradução minha).

As aproximações traçadas aqui envolvem o contato que há com esses materiais, imagens e escritos. Ora, as mesmas crianças que podem ser consideradas letradas<sup>5</sup> antes mesmo de entrar na escola, porque conviveram com pessoas que fazem uso da leitura e da escrita e tiveram contato com diferentes portadores textuais de vários gêneros textuais, também vivem cercadas por imagens que, de algum modo, já lhe propiciaram uma série de aprendizados assim como os eventos de letramento<sup>6</sup>.

Partindo dessa compreensão, a escola deveria também se preocupar em enriquecer as experiências com as imagens, não apenas como algo acessório ou ilustrativo, mas com o peso de uma narrativa que suscita significados. Lembremos que independente de a escola admitir a ocorrência de aprendizagens anteriores (e também concomitantes a ela), tendo nas imagens o principal instrumento pedagógico, as crianças que chegam até esse espaço já passaram alguns anos se relacionando e atribuindo significados às imagens – ao que talvez se pudesse chamar de “alfabetização imagética espontânea”.

---

<sup>4</sup> TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Invenção de Múltiplas Alfabetizações e (an)Alfabetismos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, p.125-142, Jul./dez. 2004. Nesse artigo, a pesquisadora tece uma análise cultural da produção acadêmica sobre a conceitualização dos termos alfabetização, alfabetismo e letramento e indica sua opção pelo termo alfabetismo ao invés de letramento.

<sup>5</sup> O adjetivo letrado (a) será utilizado nesse texto conforme a definição do dicionário Houaiss, que apresenta letrado como aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito.

<sup>6</sup> Visto a complexidade do assunto e para fins de esclarecimento, nesse estudo será utilizado o termo alfabetização como o processo de aquisição da leitura e da escrita assim como será empregado, preferencialmente, o termo letramento no que se refere às práticas sociais, culturais e históricas que advêm das múltiplas possibilidades de utilização das habilidades de leitura e escrita, exceto quando se fizer referência ao “alfabetismo visual”, proposto por Hernández para que se mantenha a opção feita pelo autor.

Nesse sentido, Nancy Pauly (2003) nos alerta sobre a atenção que deve ser dada ao universo de imagens atual, sobretudo, pela sua abrangência. Segundo a autora

Apesar das imagens visuais terem se transformado num dos meios mais persuasivos de comunicação no último século, as escolas têm ignorado solenemente seu enorme poder social, histórico e cultural como um texto cultural. Ainda assim, as imagens visuais e as experiências de ver e ser visto saturam os espaços públicos e privados, influenciando a forma como as crianças, os adolescentes e os professores aprendem, agem ou transformam suas identidades, valores e comportamentos. (PAULY, 2003 apud CUNHA, 2005b, p.40)

Dentre os vários tratamentos que podem ser dispensados às imagens, especialmente no âmbito escolar, o interesse desse estudo se volta para o que Hernández (2007) denomina de perspectiva auto-reflexiva. O que mais importa, sob esse ponto de vista, não são precisamente as discussões e/ou análises feitas em sala de aula, mas a promoção de um exercício reflexivo sobre o modo como as representações da cultura visual refletem relações de poder, e em que medida isso influencia a construção emocional, política, social e material. Por meio de tais práticas, “os educadores reconhecem a cultura visual como uma parcela real e influente na vida dos estudantes, especialmente a relacionada com a cultura popular” (HERNÁNDEZ, 2007, p.68).

### **Os acervos imagéticos e as relações estabelecidas a partir desses “depósitos”**

O procedimento utilizado nessa investigação foi, fundamentalmente, a técnica de grupo focal, por considerar que essa possibilita reconhecer diferentes pontos de vista, perceber interações e reações dos participantes à situação proposta, manifestando-se estas, principalmente, em suas falas. O grupo focal foi composto por dez crianças que formavam uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual localizada na zona norte de Porto Alegre/RS. As conversas e ações com os alunos foram realizadas em quatro encontros, cada um com aproximadamente uma hora de duração, uma vez por semana. A partir, sobretudo, das falas infantis, mas também das ações, propostas e intervenções ocorridas nesses encontros foram produzidos os dados analisados nesse estudo.

Vale ressaltar que, dentre os materiais de alfabetização utilizados na escola, elegi os alfabetos ilustrados como principal objeto de análise. Um dos motivos dessa escolha foi a permanência desse material nas salas de aula e suas pouquíssimas modificações ao longo do tempo. De modo geral, esse tipo de suporte mantém um repertório restrito, e, por vezes, repetitivo de ilustrações que, dependendo do contexto, se mostra até sem sentido. Também

contribuíram para tal escolha o destaque dado às ilustrações possibilitando discutir aspectos ligados às imagens e à intensa visualização, por parte das crianças, durante todo processo de aquisição da leitura e da escrita.

A proposta dos encontros foi sempre coletiva. Neste recorte da pesquisa, são enfatizadas as proposições que me possibilitaram perceber um pouco do universo imagético que cercavam essas crianças, assim como as relações estabelecidas entre esses acervos de imagens e os processos de alfabetização delas.

A primeira aproximação com as imagens presentes no cotidiano dessas crianças se deu por meio de um pedido: elas deveriam procurar, nos materiais que elas tivessem disponíveis em casa, imagens de algo que gostassem. Começamos o encontro subsequente com elas me mostrando as imagens que haviam selecionado, e expliquei que construiríamos um alfabeto ilustrado com tais imagens. Dentre suas escolhas apareceram carros, jogos, alimentos (sorvetes e sucos), produtos de higiene (desodorantes, xampus e sabonetes), a boneca barbie, e, por duas vezes, a propaganda veiculada no jornal do espetáculo “Disney On Ice” que aconteceria na cidade nos próximos dias.

Aproveitamos para debater sobre como o “encaixe” das imagens no alfabeto poderia mudar de acordo com o nome que fosse dado, por exemplo, um pudim (imagem trazida por uma criança) também pode ser nomeado como um doce ou uma sobremesa e isso mudaria o seu lugar de ilustração no alfabeto; as crianças compreenderam isso muito bem e fizemos esse exercício com várias imagens. Curiosamente para algumas imagens as crianças não viam outra possibilidade de nomeação, nem mesmo para aquelas que tinham alguma marca escrita, por exemplo, xampu Seda, sorvete Kibon, sabonete Dove, etc.; todos esses se enquadraram no que seria a natureza do produto, levando-me a inferir que a marca, para essas crianças, era algo que ficava em segundo plano não prendendo muito sua atenção.

O questionamento central no encontro seguinte foi ver como as crianças escolheriam as imagens para continuar compondo o alfabeto ilustrado. Para tanto, levei um vasto banco de imagens, montado por mim, abrangendo exemplos do universo da Arte, ilustrações “tradicionais” e recorrentes nos alfabetos ilustrados, elementos da cultura popular<sup>7</sup> e da mídia, imagens similares às que eles trouxeram no que se refere à natureza do produto, mas voltadas especificamente ao público infantil, entre outros. As imagens para esse momento foram pensadas como estratégia provocadora de ideias, para que pudessem suscitar a imaginação,

---

<sup>7</sup> Conforme Cunha (2010, p.109) “na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura popular é constituída pelos artefatos produzidos em grande escala industrial, de fácil aceitação pelos consumidores, como: filmes, Cds, programas televisivos, revistas, roupas, objetos utilitários, produções midiáticas e de entretenimento”.



que fazer outras opções. Todavia, não satisfeitas, buscaram acordos entre seus pares, a fim de “trocar figurinhas” – parecia ser necessário ter determinadas imagens para que se sentissem participantes daquele grupo.

Sem dúvida, as crianças escolhem as imagens com as quais se identificam, mas é preciso que não se entenda essas opções como algo natural. Essa identificação foi sendo fomentada de muitos modos a ponto de tornarem-se suas referências visuais. Entretanto, as imagens que não foram escolhidas também reúnem uma informação importante. Alberto Manguel (2001, p.27) afirma que “só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis”, o que se mostrou plenamente verdadeiro com essas crianças, ou seja, as imagens que foram deixadas de lado em detrimento de outras não criaram identificação com as crianças porque não tinham referentes inscritos nelas; nada que as mobilizassem ou que, por algum motivo, as tocassem.

Um ponto interessante é que muitos dos motivos das suas escolhas estavam atrelados ao consumo de objetos que estampavam essas personagens ou ainda a festas de aniversário com esses personagens. Sobre o consumo infantil e suas escolhas Cunha (2010) ressalta que

os artefatos que a constituem [a cultura infantil], são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e significados que eles representam dentro de nossa cultura. Uma mochila infantil se diferencia de uma outra direcionada aos adultos não pelo tamanho, adequação ou função de armazenar materiais, mas sim por trazer os “emblemas” produzidos pelas corporações de entretenimento infantil. (CUNHA, 2010, p.25).

Esse comportamento ficou muito claro nas preferências das crianças; nesse momento, as marcas dos produtos que haviam ficado em segundo plano nas suas primeiras escolhas, passaram a ocupar outra posição, quando são “diretamente” direcionadas a elas, sobrepondo-se à natureza dos produtos, ou seja, ocupam um lugar decisivo de identificação do produto – é o xampu das Princesas, o creme da Barbie, o sabonete da Pucca, etc. A longo prazo Linn (2006, p.29) nos alerta que “a imersão das crianças na cultura comercial traz consequências que vão muito além do que eles comprem ou não” ou do que desejam comprar. A autora ainda complementa apontando que o marketing intrínseco a essa cultura comercial procura afetar muito mais do que podemos perceber por meio do consumo material e que busca apreender valores essenciais, como nosso entendimento ao que seja felicidade ou como mensuramos nosso valor próprio (LINN, 2006).

Diante desse quadro, retomo a importância das práticas com vistas a um alfabetismo visual. A partir do conhecimento dos repertórios imagéticos das crianças, o educador tem condições de desenvolver uma série de ferramentas para oportunizar, além da ampliação desse

arquivo, uma mescla de momentos prazerosos, críticos e reflexivos sobre as imagens, gerando subsídios aos alunos que serão utilizados para além dos espaços escolares. De igual forma se abre uma possibilidade de lidar com as vivências do outro e com a flexibilidade que a situação pede, já que determinados objetos e/ou imagens podem agradar a um e não ao outro, simultaneamente.

### **Considerações finais**

Algumas constatações durante esse estudo me provocaram a pensar ainda mais na validade da proposição de um alfabetismo visual preocupado, efetivamente, com as relações que as crianças estabelecem com as imagens, assim como as significações que elas criam em torno desses materiais da cultura visual. Ficou claro, também, que o repertório imagético dessas crianças é formado, predominantemente, por imagens que são amplamente divulgadas pela mídia, resultado de uma seleção feita, sobretudo, por grandes corporações de entretenimento. Em alguns poucos casos apareceu aquilo que em termos imagéticos é fomentado pela escola, mas, muitas vezes, em situações onde o tipo de imagem destacado acima já não estava mais “disponível”.

A maior parte das crianças da pesquisa demonstrou compreender a “funcionalidade” dos alfabetos ilustrados e reconhecem as imagens presentes nesse material de apoio, mas, ao mesmo tempo, parecem não estabelecer vínculo com essas imagens, delegando-as apenas um caráter ilustrativo. Em vista disso, parece-me oportuno pensar em como aproveitar o repertório imagético infantil como ponto de partida para o desenvolvimento de materiais de apoio à alfabetização, os quais gerem uma maior gama de significações por parte das crianças. As imagens que os cercam podem servir de mote para discussões sobre a forma como elas são constituídas, assim como quais identificações as imagens promovem, de forma que essa conversação possa se fazer presente em sala de aula; isso não apenas com as imagens dos alfabetos ilustrados, mas também por meio de exercícios que objetivem saber do que são compostos os acervos imagéticos das crianças ou que se proponham a ampliá-los.

Ao finalizar tais considerações, parece-me que ficou ainda mais evidente que a escola poderia evitar uma posição de distanciamento dos materiais visuais que chegam todos os dias às salas de aulas por meio dos alunos. Em contrapartida, não basta simplesmente incorporar esses elementos em seu cotidiano de forma passiva sem problematizar ou sem dialogar sobre eles, não com sentido de “pedagogizar” ou de reprimir, mas no de promover uma postura

crítica, de argumentação a favor ou contrária àqueles elementos da cultura visual como promotores de conhecimentos que se estenderão para espaços muito mais amplos do que a escola e por um tempo muito mais duradouro. É bastante provável que nesse exercício se desenvolva também uma postura de respeito e tolerância pela opinião e posicionamento do outro, o que agrega ainda mais um benefício a esse tipo de prática em sala de aula para além do que já foi elencado.

## Referências

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Educação e Cultura Visual**: uma trama entre imagens e infância. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005a.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a cultura visual. Seminário Nacional de Arte e Educação: A poética da docência., 19º, 2005, Montenegro. In: **Anais...** Montenegro: FUNDARTE, 2005b, v.1, p.29-41.

\_\_\_\_\_. Cultura visual e infância. In ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p.103-133.

\_\_\_\_\_. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2012. p.99-125.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. From Visual Literacy to Visual Culture Literacy. In: International InSEA Congress. **Interdisciplinary Dialogues in Arts Education**. Viseu, 2006.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

LINN, Susan. **Crianças do consumo**: a infância roubada. Tradução Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: Uma história de amor e ódio. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



## MUSEU DE ARTE LEOPOLDO GOTUZZO: TECENDO SABER COM PRAZER NA 10ª SEMANA NACIONAL DE MUSEUS

**Autores:** Jailson Valentim dos Santos<sup>1</sup>;

Raquel Santos Schwonke<sup>2</sup>;

Roberta Rossato<sup>3</sup>.

Universidade Federal de Pelotas - CeArtes/UFPel

**Resumo:** Este texto tem por objetivo explicar sobre as atividades promovidas pelo Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo/Malg, da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, durante a 10ª Semana Nacional de Museus. Este evento acontece anualmente para comemorar o Dia Internacional de Museus (18 de maio) e tem o propósito de mobilizar os museus brasileiros, a partir de um esforço de concentração de suas programações em torno de um mesmo tema: *Museus em um mundo em transformação – novos desafios, novas inspirações*. Para comemorar a data neste ano de 2012, o Malg realizou duas exposições em suas dependências e uma série de palestras e oficinas destinadas a escolares, universitários, professores de artes e a comunidade em geral. Na oportunidade, houve troca de experiências sobre documentação, conservação e restauro, bem como se discutiu o papel dos museus em um mundo acelerado, em constantes transformações, seja no campo cultural, social ou político, a partir do seu próprio acervo.

**Palavras-chave:** espaço educativo; mediação cultural; formação de público.

### Os primeiros pontos da trama

Este texto tem por objetivo explicar sobre a proposta de trabalho desenvolvida pelo Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo – Malg, Pelotas/RS, em suas dependências, durante a 10ª Semana Nacional de Museus. Tal proposta foi impulsionada pelos efeitos de um Projeto de Extensão Universitária e contou com uma intensa programação, onde envolveu exposições, palestras, aulas abertas, oficinas, inauguração do espaço educativo e mediação cultural.

Fundado em 1986, o Malg é vinculado ao Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. O franco diálogo com instituições parceiras favorece o intercâmbio de obras e exposições de arte, garantindo o fluxo cultural, o espaço contemplativo e a formação de público junto à comunidade.

---

1 Graduando do curso de Artes Visuais do Centro de Artes/UFPel; bolsista PROEXT/Artes Visuais. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

2 Professora Assistente do Centro de Artes/UFPel; Diretora do MALG. E-mail: r.schwonke@gmail.com

3 Arquiteta e Urbanista; Graduanda do curso de Artes Visuais do Centro de Artes/UFPel. E-mail: robertarossato@hotmail.com

A Semana Nacional de Museus é um evento promovido pelo Instituto Brasileiro de Museus<sup>4</sup> – Ibram/MinC onde questões como o papel das instituições museais e suas contribuições à comunidade, fazem parte da pauta deste evento, que envolve museus de todo o território nacional. Em sua 10ª edição, esta Semana comemorou o Dia Internacional dos Museus (18 de maio), com uma programação que buscou refletir sobre um tema comum: *Museus em um mundo em transformação – novos desafios, novas inspirações*. Nesta perspectiva, o Ibram convida as instituições museais e culturais brasileiras a pensarem, dentro de seus contextos, sobre o tema proposto.

O embasamento teórico que envolve os conteúdos pedagógicos, com ênfase na mediação cultural, contribuiu com este trabalho, uma vez que lançamos mão de conceitos deste campo do saber para orientar nossas práticas. Neste sentido, destacamos a contribuição das autoras Miriam Celeste Martins, Virginia Kastrup, Denise Grinspum e Milene Chiovatto, bem como o estudo de material pedagógico desenvolvido pelo Instituto Arte na Escola e disponibilizado no Polo Pelotas/UFPel. Neste sentido, foi possível cruzar dados, aproximar e interpretar informações considerando as análises feitas por especialistas no assunto como arte/educadores, mediadores, teóricos e artistas visuais.

### **Laçar afetos para tecer cultura**

Por ser um museu universitário, o Malg deve fomentar a pesquisa, o ensino e a extensão, propiciando aos acadêmicos dos cursos afins da Universidade, sua inserção nas dependências da instituição, para que sejam vivenciadas experiências significativas pelos colaboradores da cultura, em formação, de Pelotas e região. O Malg também promove ações educativas a escolares e comunidade em geral, tendo em vista seu compromisso social e respeitando sua missão que é a de proteger, investigar e divulgar o seu acervo junto à comunidade, ao mesmo tempo em que se propõe fazer intercâmbio com instituições culturais parceiras.

---

<sup>4</sup> Órgão responsável pela gestão da Política Nacional de Museus. O caráter abrangente e democrático de sua estrutura visa a torná-lo um instrumento legítimo de desenvolvimento do setor museológico brasileiro.

Entendemos que é de fundamental importância que as instituições museais desenvolvam ações no sentido de difundir, promover e garantir o acesso ao seu acervo, bem como o de outras instituições parceiras, de artistas e de colecionadores de arte, as pessoas da comunidade. Ao mesmo tempo em que oportuniza ao público fruidor da arte, sua aproximação efetiva aos bens culturais, por meio de suas práticas pedagógicas, o museu promove discussões no sentido de elaborar a construção do conhecimento.

O Malg representa papel importante na formação e capacitação de recursos humanos, pois se coloca como um espaço de saber dentro do eixo cultural e artístico da cidade. Além de adquirir, gerenciar, guardar, preservar e discutir obras de arte, o Museu organiza e recebe exposições, fomenta a pesquisa e promove discussões a respeito do fazer artístico por meio de ações educativas, que são desenvolvidas junto às redes de ensino e à própria sociedade. Deste modo, proporciona ao público fruidor de arte também um espaço de convívio social e encontro, com o outro e com a produção cultural, não somente pertencente ao seu acervo, como também a produção de artistas e coleções outras, em um gesto que alia lazer, prazer, fruição, contemplação, ensino, investigação e conhecimento.

Partindo deste pressuposto, o Museu planeja e executa projetos educativos sobre bens culturais, para atender demanda do público interno; acadêmicos, professores e pesquisadores dos vários cursos da Universidade, bem como da comunidade externa em geral.

Por meio das ações educativas garantimos ao público o acesso a bens culturais. Neste sentido, o Malg destaca o serviço de mediação cultural que foi oferecido ao público durante a programação da Semana dos Museus. Entendemos que a prática de mediar uma exposição de arte deve contribuir para elaborar uma agenda que proporcione ao público, um trabalho educativo de construção coletiva de conhecimento. Essa prática proporciona ao visitante mais do que contato com as obras expostas, mas um verdadeiro acesso a elas, pois vai além da promoção do espaço físico para tocar em aspectos que se aproximam da cognição<sup>5</sup>. Deste modo, o conhecimento é construído a partir da somatória de visões dos

---

<sup>5</sup>Chiovatto(2011, p.101) acredita em uma concepção de acessibilidade que abranja especialmente questões ligadas a aspectos mais intangíveis do público, quando em contato com os museus, destacando o acesso à cognição. De acordo com a autora, o acesso pode influenciar no “desenvolvimento da compreensão dos discursos expositivos, sistemas de produção e fruição, e ao que podemos chamar de acesso atitudinal, e da

visitantes que, compartilhadas, pode despertar a consciência do público, produzindo sentido, enquanto aumenta o repertório sensível de quem passa pela experiência, seja do mediador que indaga, seja do visitante que consegue estabelecer relações do que ver, com vivências outras. Para Martins (2009), *mediação é ir de encontro ao repertório cultural e aos interesses dos outros*.

A autora de *A Invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo cognitivo* salienta que;

Os intermediários limitam-se a função de transportar, veicular o que se encontra nos extremos. Já os mediadores, ao contrário, participam do trabalho inventivo que tem lugar no meio. São em verdade, os operadores desse trabalho. Funcionam como conectores dos elementos aí distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas (KASTRUP, 1999, p.43).

Sendo assim, o Museu planeja e executa projetos expositivos e educativos que atende demandas, tanto do público interno, acadêmicos, professores e pesquisadores dos vários cursos da Universidade, quanto da comunidade externa em geral. Suas ações pedagógicas seguem uma linha que considera a mediação em museus como um recurso didático importante à fruição estética, ao mesmo tempo em que favorece a aproximação e a formação de público para o espaço expositivo.

O Museu também promove eventos dentro de uma perspectiva amplamente cultural. São ações educativo/formativas como ciclos de palestras, mesas redondas, cursos e aulas abertas à comunidade, com o fim de trocar experiências, refletir e discutir o museu. Ainda cuida de acervo e documentação, preserva, restaura e expõe obras, sempre reservando energia para a formação de público apreciador da Arte. Tudo isso aliado a uma dimensão expressiva, por meio de oficinas e workshops que acontece em suas dependências.

Entendemos que é de fundamental importância que as instituições museais desenvolvam ações no sentido de difundir e promover seu acervo, ao mesmo tempo em que oportuniza ao público fruidor da arte sua aproximação efetiva com os bens culturais presentes no museu, através de práticas pedagógicas. Para Chiovatto(2011, p.102), o museu também é capaz de “promover ações que possam atuar como catalisadoras de transformações sociais, em esfera individual e coletiva”. Destacamos ainda que se gera

---

confiança e prazer pela inserção no espaço do museu. Podemos ainda incluir o que chamamos de acesso afetivo para designar as possibilidades derivadas da atribuição de sentidos pessoais e subjetivos aos objetos do museu”.

discussões no sentido de elaborar a construção do conhecimento, o aumento do repertório, da percepção estética e do senso crítico do visitante.

### **Tessitura teórica e mediação cultural**

Dentre as ações da 10ª Semana Nacional dos Museus, o Malg criou um espaço educativo. Deste modo, atendeu demanda dos estudantes da licenciatura em Artes Visuais, e de cursos afins da Universidade, com o foco na capacitação de colaboradores culturais e na formação de público apreciador da arte. Neste sentido, as ações foram embasadas em teorias que abordaram os conteúdos pedagógicos, com ênfase no ensino da arte. Tais abordagens contribuíram com este trabalho porque lançamos mão de conceitos deste campo do saber para orientar nossas práticas durante esta programação.

Os museus, enquanto instituições formais de arte são espaços que devem favorecer a fruição estética, o prazer e a experiência sensível. Martins (2008) nos ajuda a transpassar suas fronteiras:

Imagine o que é viajar para um lugar especialmente preparado para visitas a territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim, quando entramos num museu, seja qual for seu acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente e revelado aos corpos desses viajantes de cultura. (MARTINS, 2008, p. 10)

Esta pesquisadora salienta que a arte não nos ensina a ver claramente o mundo nem a encontrar as respostas sobre ele. No entanto, a arte nos afeta e provoca-nos a pensa-lo. “Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isso é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte imponha-se como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo” (MARTINS, 2009, p.179).

Pesquisadores apontam que o acesso a espaços expositivos vem crescendo no Brasil. Grinspum constata que:

Por uma série de razões, os professores cada vez mais levam seus alunos aos museus. Às vezes, o fazem porque pretendem estudar alguns movimentos artísticos ou porque querem aprofundar o conhecimento sobre os procedimentos acumulados historicamente para a elaboração do desenho, pintura, gravura, escultura ou instalações. E às vezes simplesmente não sabem muito bem o que querem, mas acreditam que a experiência pode ser positiva (GRINSPUM s/d).

No entanto, ainda é preciso avançar muito nessa área para se conquistar um número satisfatório de pessoas que visitem regularmente esses espaços, especialmente no que tange ao público escolar.

Pensando em contemplar a arte e as questões que a circundam, investimos na prática pedagógica no Museu. Esta consistiu em uma metodologia de trabalho que considerou estudo preparatório, divulgação em escolas e mediação ao público. Por mediação, compartilhamos da ideia defendida por Martins (2009) de que seja *estar entre muitos*. Nesta perspectiva, o GRUPO de Pesquisa – Mediação/Arte/Cultura/Público nos ajuda a entender melhor este conceito:

Ultrapassando a ideia de mediação como ponte, compreende-la como um estar entre implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que a interpretam e a contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, *slides* ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural (Revista Mediação: Provocações Estéticas. São Paulo, v.1, d.1. out. 2005, p.55).

Sendo o Museu Leopoldo Gotuzzo um importante espaço para as artes de Pelotas e região da campanha do Rio Grande do Sul, enfatizamos a necessidade de promover ações que oportunizem a comunidade, local e regional, o estreitamento de laços com esta Instituição. Foi nesta perspectiva que criamos o espaço educativo do Museu, para assim, atender demanda dos graduandos de licenciatura em Artes Visuais, e de outros estudantes de cursos afins da Universidade, com o foco na formação de público apreciador da arte. O fazer artístico foi a principal pauta no espaço pedagógico, pois foi neste atelier que aconteceram os desdobramentos das mediações, que foram desenvolvidas junto às redes de ensino e à própria sociedade.

O método de mediação que propusemos foi criado a partir da adaptação de vários outros, usados por estudiosos e por instituições culturais de renome, bem como da experiência empírica do trabalho que já vem sendo desenvolvido no Museu. Ele exigiu do mediador movimentos como acolhimento, passeio exploratório livre, passeio exploratório acompanhado, roda de conversa e um desdobramento da ação que foi uma atividade

complementar. Esta se caracterizou como uma oficina de criação que envolveu a dimensão do fazer artístico/expressivo.

O acolhimento traz a noção de uma *recepção carinhosa*, capaz de tocar o outro para o encontro sensível com a experiência. No entanto, a escolha de cada ação, segundo Martins, “será determinada pela avaliação das respostas dos alunos, pelo aproveitamento dos acasos, dos interesses e das faltas que vão sendo instigados” (2009, p.159).

O passeio é o momento onde o visitante faz o próprio percurso de exploração do local expositivo, atento às obras expostas. Já o passeio acompanhado pelo mediador exige paragens e reflexões sobre o que se ver. É um momento de imaginar e dialogar sobre o que viram e sentiram. Durante o passeio acompanhado o papel do mediador é de provocar o visitante sobre aspectos gerais da obra. É neste momento que o mediador indaga o visitante da exposição, a fim de estabelecer impressões sensoriais, de interpretações e compartilhamento entre as pessoas, de questões colocadas pela própria obra de arte, propiciando que aja a produção de conhecimento e a fruição entre os visitantes, partindo do repertório cultural que cada um traz. Sobre a condução das discussões sobre arte, Chiovatto discorre:

A condução da discussão sobre o objeto (conteúdo, ideia, fato, ação), permitindo a interpretação pessoal dos alunos, a soma das experiências trazidas por eles, os debates da classe sobre a atitude de um e outro, oferecem sempre novas possibilidades que podem ser úteis para a compreensão mais aprofundada do objeto. E é exatamente aí que reside o prazer de ensinar! (CHIOVATTO, s/d).

Por fim, o mediador propõe ao grupo um último movimento, a criação/produção de um trabalho expressivo que explore os sentidos, os sentimentos, a imaginação, a percepção, o pensamento e a memória simbólica do visitante.



Foto da esquerda: grupo de escolares em visita ao MALG. Foto da direita: Desdobramento da mediação no espaço educativo.

Fotos: acervo pessoal dos autores.

Diante do exposto aqui, evidenciamos a importância do mediador e do colaborador cultural dentro da Instituição. Também reconhecemos a relevância do trabalho que foca a formação de público apreciador/frequentador do Museu.

### **Ações do Malg na programação da Semana dos Museus**

O Museu de Artes Leopoldo Gotuzzo, de acordo com suas diretrizes, promove, organiza e recebe exposições de arte em suas dependências, ao mesmo tempo em que fomenta a pesquisa, o ensino e a extensão. Neste ano de 2012, durante a programação da 10ª Semana Nacional de Museus, o Malg realizou duas exposições de arte com obras do seu próprio acervo, promoveu palestras, mesas redondas, oficinas, workshops, aulas abertas à comunidade e mediações culturais, destinadas a escolares, universitários, professores de artes e ao público em geral. Na oportunidade, houve troca de experiências sobre como documentar, conservar e restaurar os bens culturais. A finalidade desta programação era discutir o papel dos museus em um mundo acelerado, em constantes transformações, seja no campo cultural, social ou político.



Foto da esquerda: aula aberta ministrada no espaço expositivo do MALG. Foto da direita: prática de mediação a escolares.

Fotos: acervo pessoal dos autores.

No intuito de estreitar as relações entre a comunidade acadêmica e o Museu universitário, uma das estratégias de que nos valemos foi a de oportunizar o encontro com o professor-artista, o professor-mediador, que traduziu a experiência artística e acadêmica e a compatibilização das multiatividades que absorvem o indivíduo nos afazeres diários. Essa aproximação da atividade cotidiana do professor-artista caminha ao encontro das ideias de Milene Chiovatto(s/d). Ainda relativo à busca por aproximação entre comunidade-museu e porque não, apropriação da comunidade acadêmica no que se refere à vivência no espaço museal, as falas dos curadores das exposições propostas neste



período, somou junto à outras atividades. O empoderamento<sup>6</sup> do indivíduo quando alimentado pelos motivos norteadores das proposições e recorte curatorial fundamentam tal entendimento e, portanto, torna mais íntima e legítima esta relação.

### **Considerações finais**

Por pertencer a uma universidade pública, o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo se volta para ações educativas e culturais, com o fim de possibilitar maior aproximação entre seus frequentadores e a Instituição museal. Deste modo, trabalhamos dentro de uma linha que considera a mediação em museus como um recurso didático importante à fruição estética, ao mesmo tempo em que favorece a formação de público do espaço expositivo. Assim, as ações educativas exercem importante função no Museu, tendo como destaque a figura do mediador das exposições, pois ele atua entre observador e observado, num processo educativo de construção de conhecimento coletivo, horizontal e interdisciplinar.

Ao articular ações desta natureza, o Malg visa nutrir o diálogo com a comunidade, a fim de conquistar parcerias para tentar acolher outras demandas do Museu, que ainda não é possível atender. O projeto desenvolvido visou contemplar a programação da 10ª Semana Nacional de Museus, celebrando, deste modo, o dia mundial dos museus (18 de maio). Ele foi amplamente satisfatório, uma vez que realizou com êxito um significativo programa cultural que gerou exposições, aulas abertas e oficinas, ao mesmo tempo em que envolvendo professores, acadêmicos, mediadores, de várias áreas de conhecimento da UFPel, bem como a comunidade em geral.

### **Referências**

CHIOVATTO, Milene. *Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo: descritivo de ações*. In *Espaço da Mediação*. (Org) Carmen Aranha e Katia Canton. São Paulo: PGEHA/Museu de Arte Contemporânea da USP, 2011.

---

<sup>6</sup> Para José Luiz Kinceler (2008, p. 1789), a noção de empoderamento liga-se ao “saber transitar e deixar-se contaminar pelas formas culturais do outro que levem nossas subjetividades a estar engajado no sentido de dar vazão a outras formas de existências, formas que impliquem numa ecosofia tal qual formulada por Guattari em seu livro *As Três Ecologias*.” Deste modo, Kinceler acredita que empoderar-se é caminhar no sentido da construção da liberdade do sujeito.

\_\_\_\_\_. *O Professor Mediador*. Disponível em <[http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=13](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=13)>

Acessado em: 09/06/2012.

GRINSPUM, Denise. *Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Disponível em:

<[http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=4](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=4)>

Acessado em 21/05/2012.

KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo*. Uma introdução do tempo e do descanso coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. *Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes*. Disponível em <[http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=42](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=42)> Acesso em 06/01/2012.

KINCELER, José Luiz. *As noções de descontinuidade, empoderamento e encantamento no processo criativo de “vinho saber – arte relacional em sua forma complexa”*. IN anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Panorama da Pesquisa em Artes Visuais. ANPAP: Florianópolis, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste; et al. *Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_. (org). *Mediações: provocações estéticas*. São Paulo: Unesp – IA, 2005.

\_\_\_\_\_; et al. *Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura*. São Paulo. Arte por escrito/Rizoma Cultural: Content Stuff, 2008.

ROCHA, Maria Consuelo Sinotti. *Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo: Contribuição e integração com o ensino de Arte através de seu Setor Educacional*. Pelotas, RS: Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Patrimônio Cultural – UFPel, 2010.

### Resumo

Este artigo é o resultado de minha dissertação de mestrado, elaborada para o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do CEART/UDESC. Nele, abordamos, em primeiro lugar, a definição da Lei 10.639/2003, seu surgimento, sua necessidade, suas contextualizações, suas contribuições, seus avanços e suas dificuldades. Em seguida, mostramos as injustiças e as discriminações existentes, definindo e comparando os conceitos de racismo e preconceito em prol da inclusão social e da cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. Dessa maneira, tentamos contribuir na ampliação e na continuidade das discussões acerca da inserção educacional do aluno afrodescendente, na aplicação da referida lei e na valorização dos conteúdos étnico-raciais. Outro aspecto relevante considerado neste contexto é a necessidade da ampliação da formação continuada dos professores de Artes Visuais com vistas à aplicação da Lei 10.639/2003, reconhecendo a relevância do debate sobre as novas formas de inclusão de sujeitos sociais com representação minoritária na nossa sociedade.

### Palavras-chave

Lei 10.639/2003. Inclusão social. Formação continuada. Ensino. Artes Visuais.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, norteia a educação em nosso país. Em 2003, foi acrescentado o Art. 26-A, com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inserindo a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares. A lei de 2003 estabelece que o currículo deve incluir conteúdos da História da África, dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, reconhecendo e resgatando as contribuições deste grupo nas áreas artística, cultural, social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil, a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Artes, Literatura e História.

---

<sup>1</sup> Professora de Artes Visuais do Instituto Federal de Santa Catarina, IF-SC. Mestre do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV da Universidade do Estado de Santa Catarina- CEART/UDESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Artes e Inclusão UDESC/CNPq. Contato: janine.perini@ifsc.edu.br

Outro acréscimo nessa Lei foi o Art. 79-B, que incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, data da morte do líder Zumbi, do Quilombo dos Palmares, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Neste dia, a escola resgata e traz para a memória nacional o sentido político da luta, da resistência e da garra dos negros e das negras do Brasil. Hoje, Zumbi é considerado um dos principais símbolos da luta contra todas as formas de opressão e exclusão que sofrem os afro-brasileiros.

Quantos de nós, professores, antes da lei, apresentávamos a cultura africana e/ou afro-brasileira a nossos alunos? Na maioria das vezes, antes da referida lei, a temática africana e afro-brasileira era aplicada apenas em datas comemorativas, sem revisão histórica e conteúdo pedagógico e, de modo geral, ressaltando a trajetória dos escravos. Mesmo com as contribuições da LDB, em 1996, estabelecendo no capítulo II da educação básica, o Artigo 26, que fala sobre os currículos do Ensino Fundamental e Médio, no § 4º, “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (sic).”, os conteúdos eram colocados timidamente no currículo.

A Lei 10.639/2003, de iniciativa da deputada Esther Grossi, do Rio Grande do Sul, já tramitava na Câmara dos Deputados, desde 1999, por reivindicação antiga dos ativistas do Movimento Negro. Essa lei é um estímulo inicial para a democratização do saber universal em relação à contribuição da África e dos negros brasileiros. Ela tem como política o reconhecimento das diferenças sociais advindas do processo de escravização do negro no Brasil e também de sua participação na história do país.

O acréscimo desses conteúdos nos currículos foi assumido pelo Ministério da Educação em 2005 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, justificando e fundamentando a inserção da supercitada lei. As diretrizes como parte das políticas governamentais têm como objetivo a correção de injustiças, a eliminação das discriminações e a promoção da inclusão social e da cidadania para todos no sistema educacional brasileiro.

Identificando e construindo coletivamente com os alunos a história do processo da existência da comunidade, da cidade e do país, podemos possibilitar a transformação de nossos alunos em sujeitos ativos, com capacidade de transformar o seu cotidiano. Repensar e discutir tais questões dentro da escola faz com que se crie um espaço polêmico e democrático. Nesse contexto, Cortella (2002) aponta que o conhecimento é

uma construção histórica, social e cultural. O conhecimento é construído na relação do ser humano com o mundo.

O ensino da cultura africana e afro-brasileira dentro das escolas promove a conscientização do valor positivo do negro, desmistificando estereótipos e sensibilizando professores e alunos da importância da diversidade. Vilma Reis acredita na diversidade de conhecimentos no contexto escolar e diz: “Quando crianças e adultos são educados em ambientes que positivam a diversidade, não odeiam raças, sexos, orientações sexuais ou crenças religiosas diferentes das suas” (REIS, 2006, p. 116).

As tendências contemporâneas no ensino da arte têm buscado a preservação das culturas e da harmonia por meio do desenvolvimento de habilidades em muitos sistemas culturais. Efland (2005) afirma que precisamos de uma arte-educação internacional na qual as diferenças culturais não sejam apenas reconhecidas, mas que sejam usadas para melhorar o potencial de cada indivíduo, em que a percepção humana de si seja completada ao descobrir como cada um é o outro do outro.

Será que mesmo depois da lei não continuamos a ver e a encobrir práticas discriminatórias, desvalorizando a cultura de matriz africana? Quem já não escutou em sala de aula um aluno chamando o outro de: macaco, nega maluca, macumbeiro? Esquecem que entre os principais fatores que fizeram com que os povos europeus se interessassem pelos africanos, obrigando-os à mão-de-obra escrava foi o fato dos povos africanos serem bons agricultores, ferreiros e mineradores. Homens livres em suas terras, aqui perderam seus direitos, transformaram-se em mercadorias ou objetos, vendidos e comprados, tornando-se uma transação muito lucrativa para os portugueses.

A Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e as outras ações afirmativas comprovam a necessidade de políticas específicas, que revertam o modelo excludente, que fez com que o Brasil ao longo de sua história impedisse milhões de brasileiros de terem acesso à escola ou nela permanecessem com igualdade de oportunidades.

O processo de luta e resistência negra contra o racismo e o preconceito que atinge a população afro-brasileira é constante e iniciou-se com a escravidão e prolonga-se até os dias de hoje. Com essa luta percebemos que há distinção de conceito entre racismo e preconceito. Adilton de Paula define racismo como:

(...) é uma ideologia, ou seja, um conjunto articulado de cultura, valores, posturas, comportamentos de um grupo (um pequeno grupo), que amplamente disseminado – embora de forma oculta ou subliminar – torna-se um pensamento social, uma forma de ver e explicar a vida e a realidade. O racismo, nesse sentido, é a crença na existência das raças (branca, negra, indígena e oriental) e na possibilidade da superioridade de uma sobre as outras (PAULA, 2005, p.89).

Para a ciência não existem várias raças, mas somente uma única raça: o ser humano. Biologicamente, as raças não existem, mas sociologicamente elas estão presentes. Nessa linha de pensamento, Antônio Sergio Guimarães define raça como “um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais” (GUIMARÃES, 1999, p.9).

Na sociedade há práticas discriminatórias de uns indivíduos perante outros, construídas com base no estigma produzido pelo racismo. Elias (2000) aponta que uma das armas usadas pelos grupos que se definem como superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade é rotulando o outro grupo de “valor humano inferior”. Consequentemente, o estigma social imposto pelo grupo que se considera mais poderoso ao menos poderoso costuma influenciar na auto-imagem desse último e, com isso, enfraquecendo-o e desarmando-o. Para esse autor, os grupos que se consideram superiores nega o acesso dos membros do outro ao centro dos recursos de poder e ao contato mais estreito com seus próprios membros.

Antônio Olímpio Sant’Ana, especialista em educação e mestre em Teologia, define o que é preconceito e faz relação com o fenômeno social, colocando-o na esfera dos fenômenos psicológicos porque o preconceito está baseado em julgamentos de pessoas sobre outras pessoas. Para ele preconceito é:

(...) uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-a uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos (SANT’ANA, 2001, p.54).

Sendo assim, o racismo é uma ideologia e o preconceito é toda ideia preconcebida. Ensinar essas questões e sobre a África na escola é um exercício de cidadania, de resgate da identidade do afro-brasileiro e de reconhecimento das múltiplas diversidades étnicas que abrangem a sociedade brasileira. Cortella (2002) afirma que uma grande parte do desinteresse e da indisciplina encontrado em muitos alunos pode

ser atribuído ao distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos trazem para a escola.

O aluno que convive com a arte em seu próprio meio social, conhecendo seus valores estéticos e culturais, valorizará mais as suas origens, o que propiciará aumento da autoestima e diminuição da discriminação cultural. Mas para isso acontecer, o professor deve entender a cultura africana e afro-brasileira, conhecer seus símbolos, seus significados e a sua riqueza social, política, econômica e geográfica. Assim, são necessárias algumas transformações na prática pedagógica, na formação inicial e continuada de professores, nos currículos das universidades e das escolas.

Na formação inicial e/ou continuada dos professores é importante além de instrumentalizá-los para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo, repensar, também, a formação política do professor, suas concepções sobre raça, racismo, preconceito, discriminações em sua vida e na sociedade. A formação deve partir do princípio de que os alunos e os professores negros necessitam de referenciais positivos da história, da cultura e da tradição africana para se orgulharem de serem descendentes desse povo.

## **Referências:**

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de novembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 27 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. MEC/SECAD. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** MEC/SECAD, 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o Conhecimento:** fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, SP: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós- moderno. In: GUINSBURG, J; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 173-188.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PAULA, Adilton de. Educar o Brasil com raça: “Das raças ao racismo que ninguém vê. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (orgs.). **Racismo no Brasil**: percepções da discriminação e do preconceito no século XXI. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

REIS, Vilma. Das Alianças entre Malungos, de Gorée a Salvador, resistimos. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de (org.). **Escola plural**: a diversidade está na sala: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

SANT’ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.



## ESTADOS DE INVENÇÃO: O PROFESSOR-PROPOSITOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CRIADORA

Autora: Joelma Santos Castilhos<sup>1</sup>

Orientadora: Mirela Ribeiro Meira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto versa sobre uma pesquisa vinculada ao Nucleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos, NUTREE, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/PPGAV, da Universidade Federal de Pelotas. A investigação está em andamento, e tem como tema o estado de *invenção* na infância, e se propõe a verificar os percursos do professor-propositor - sob uma perspectiva sensível e afetiva- em uma escola pública de ensino fundamental de Pelotas/RS. O objetivo da pesquisa é analisar os efeitos que o trabalho pedagógico em arte- voltado às crianças do ensino fundamental desta escola, oriundas de classes populares- pode ter sobre seu desenvolvimento cognitivo, sensível e criador. A partir de observações cotidianas na escola, percebo por meio da minha prática como professora, especificamente nos espaços reservados à arte-educação, que as aulas onde se trabalha com a experimentação artística têm maior poder de seduzir e prender a atenção do educando. Assim, investigo os percursos e desdobramentos da prática desenvolvida com crianças das séries iniciais. Deste modo, trabalharei com pesquisa qualitativa, numa perspectiva artístico-afetiva, ou ético-estética, por meio de um estudo de caso, enquanto surge a necessidade de reconstruir a ação cotidiana à luz das contribuições conceituais no campo da Educação Estética e da Arte. Interrogo minha prática docente, observando os elementos fundamentais ao desenvolvimento integral da criança, como a autoconfiança, a alegria, as descobertas e os medos, entre outros, respeitando o ritmo individual e coletivo, dentro do contexto da arte. Nesta perspectiva, o embasamento teórico tangencia os conteúdos do currículo escolar, com ênfase no ensino da arte.

---

<sup>1</sup> Pedagoga pela UFRGS, especialista em Educação Infantil pela UFPel, professora da rede pública de ensino. Aluna especial do PPG/CA-UFPel integrante do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE/ PPGAV/UFPel.. E-mail: joelmacastilhos@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Ufrgs; Professora do PPGAV/CA-UFPel, mestrado em Artes Visuais; e orientadora do projeto

## **A superação pela Arte: Como a Produção de vídeo contribui para diminuir o preconceito em uma sala de aula.**

**Josias Pereira<sup>1</sup>**

**Resumo:** A tecnologia já faz parte da realidade dos alunos, do simples celular ao tablet, eles já se comunicam de uma forma diferenciada ao incorporar no seu dia a dia esses artefatos tecnológicos. Porém será que não existe uma forma de usar estes artefatos culturais como uma ferramenta que contribua para o aprendizado não apenas acadêmico, mas também contribua para a socialização destes jovens? Uma experiência ocorrida em uma escola pública de Pelotas apresentou um resultado fora do esperado. Em uma oficina de vídeo com os alunos em uma disciplina de língua Portuguesa, um dos alunos que sofreu *Bullying* na sala contribui para escrever um roteiro sobre a violência dentro da escola. A turma concorda em escrever este roteiro com ele e, além disso, o aluno se oferece a ser o ator principal do filme. Na mesma turma uma aluna que se considera com problemas de fala, gagueira, e não gosta de ler em público em função da vergonha se oferece para ser a narradora da história. Assim podemos ver como esta intervenção artística contribui para a formação destes alunos não só dentro do âmbito educacional, mas moral e na construção de cidadãos.

### **A Sociedade**

“Olha, minha querida, que belo meio para educar nosso povo”.(Pinto, p15,2003) essa frase foi dita por Roquette Pinto para sua neta em 1950 quando conheceu a televisão. Falar em usar a tecnologia no processo educacional não é nada novo, há mais de 60 anos o pesquisador Roquette já apresentava a relevância de se pensar e usar os meios de comunicação como um artefato tecnológico que contribui no processo educacional, simplesmente como um mediador. Segundo o pesquisador a população precisa de informação para poder tomar as decisões certas. Por isso que a afirmação de que a tecnologia pode ser usada para contribuir no processo educacional é algo já concretizado em varias pesquisas da linha da Educomunicação, Mídia Educação e Pedagogia da comunicação.

Roquette teve uma relação visceral com a tecnologia e a considerava importante para o seu objetivo de melhorar a saúde do país com informação. Roquette se formou em Medicina em 1905 e em poucos anos já era professor da cadeira de Antropologia e Etnografia do Museu Histórico Nacional, na Quinta da Boa Vista. Em 1911 Roquette conhece o tenente-coronel Cândido Mariano da Silva Rondon que o convida a uma viagem ao interior do Brasil e mostra ao professor e pesquisador da Universidade do Brasil (atual

---

<sup>1</sup> Professor da área de Cinema da Universidade Federal de Pelotas, doutorando em Educação FAE - UFPel

UFRJ) como é o nosso país. De sua viagem a Rondônia surge a ideia para um livro do mesmo nome, que é fruto de uma parceria com Rondon. Na expedição Roquette colocou em prática várias de suas ideias sobre o ser humano e a ciência. Anotou musicalmente os cantos dos nativos e conseguiu gravar em um cilindro de cera a música dos nativos além de fotos e filmagens realizadas.

Ao Retornar, Roquette realizou varias ações com o material, segundo Castro “As anotações musicais foram entregues a Villa-Lobos, que as elaborou em composições que assinou com Roquette” (Castro, p4,1996). Depois da viagem Roquette escreve o livro Rondônia que apresentava um olhar sobre aquela região do país. Foi sua a ideia de criar um estado com o nome Rondônia em 1913 em uma conferencia no Museu Nacional, porém apenas em 1956 ocorreu a criação do território de Rondônia.

Organizado por Roquette no dia 7 de setembro de 1922 o então presidente Epitácio Pessoa realiza o primeiro discurso oficial de uma rádio no Brasil através de transmissores instalados no alto do morro do Corcovado, na época ainda sem o Cristo Redentor.

O rádio podia ser um instrumento perigoso, capaz de levar os segredos militares brasileiros para as potências estrangeiras donde todo cuidado era pouco. A polícia estava autorizada a prender quem fosse flagrado ouvindo aparelhos desautorizados (CASTRO, 1996, p.6).

Roquette já visualizava o rádio como um instrumento de educação para o povo.

Segundo Vera Regina Roquete Pinto

Na minha sala havia um mapa do Brasil. Meus olhos se cravaram naquela imensidade de terra, enquanto aquela voz longe cantava e dizia coisas e depressa passou no meu pensamento essa ideia: como é que a gente não aproveita isso para levar o pensamento por essa extensão de terra, levantando essa gente toda que está morrendo por aí afora de ignorância? (ROQUETTE PINTO, 2003, p.3)

Foi de Roquette também a ideia e a luta pela criação do INCE, Instituto Nacional de Cinema Educativo. Em 1935, o ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema levou ao presidente Getúlio Vargas uma exposição de motivos, inspirada pelo professor Roquette Pinto, referente à criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), a título de ensaio, em caráter de comissão. O INCE foi então criado em 1936, do qual fez parte, como diretor, fotógrafo e montador o cineasta Humberto Mauro a convite de Roquette Pinto.

A função do INCE era documentar as atividades científicas e culturais realizadas no país, para difundi-las, principalmente, na rede escolar. Nesta fase a tecnologia tinha como

objetivo apenas informar e através desta informação, fazer o Brasil se conhecer através da cultura. Devemos lembrar que o Brasil tem tamanho de um continente e na época não existia satélite e a comunicação e conhecimento entre as regiões era limitado.

Em 1932, Roquette também participa da criação da Revista Brasileira de Educação e com outros intelectuais da época dentre eles Anísio Teixeira ajuda na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Percebemos que Roquette já tinha a ideia de mídia como meio, informação, pois há 99 anos Roquette apresentava imagens sobre índios brasileiros no Museu Nacional.

Outro teórico, mas contemporâneo, como Sugata Mitra, professor da Universidade de Newcastle e docente visitante do Massachusetts Institute of Technology (MIT) é considerado um dos maiores especialistas do mundo em tecnologia educacional, ficou conhecido mundialmente depois do seu experimento Hole in the Wall (Buraco na Parede) que consistia em colocar um computador na parede de uma favela na Índia e ver como as crianças, trocando informações aprendem sozinhas a utilizar o artefato tecnológico.

Mitra, em uma pesquisa realizada, perguntou a crianças como o iPad podia saber a localização delas. Após pesquisarem na internet as crianças responderam que era por meio de três satélites. O pesquisador perguntou então qual o motivo do iPad não usar apenas 2 dos 20 satélites para fazer a localização? Os alunos pesquisaram de novo e responderam em função de algo chamado trigonometria. Mitra com esse exemplo mostra aos professores como a aula de matemática pode ser um pouco mais interessante: em vez de apresentar diretamente a trigonometria fazer com que os alunos entendam uma função e então expliquem o conteúdo. Defendemos a teoria do prazer como um catalisador no processo educacional. Varias pesquisas da neurociência já apresentam essa visão.

## **A Academia e a Emoção**

O audiovisual trabalha essencialmente com a emoção, com os sentimentos básicos do ser humano. Ver um filme, ouvir uma musica não pode ser feito pelo lado racional, mas de outra forma que a lógica não pode compreender. A tecnologia pela tecnologia pode contribuir apenas para afastar o discente da sala de aula, pois os resultados não serão como ele espera.

A simples existência do material e do equipamento na escola não parece ser suficiente para que o professor tome a iniciativa de integrar um novo

tema e um material inovador em sua prática pedagogia cotidiana, ainda que este material seja de boa qualidade e corresponda aos interesses dos alunos e mesmo às preocupações do professor. (BELLONI, 2001, p.70)

Já existe no aluno a curiosidade diante das tecnologias. Vemos alunos que mesmo sem ler manual sobre o produto que compra, fica mexendo e vai aprendendo com outros alunos como fazer: a troca de experiência é forte entre eles. Assim que aprendem a usar a tecnologia, muitas vezes de modo não técnico, até descobrem atalhos e outras maneiras de usar o produto. Na análise de Lévy (1993), a imaginação é uma das áreas da inteligência mais potencializadas pelo hipertexto e a linguagem audiovisual.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 1977, p.27)

Para Ferres (1998) a linguagem verbal facilita o raciocínio, a forte articulação do pensamento, a classificação. A imagem, pelo contrário, está mais próxima da sugestão, da emoção, da intuição. Para Porto (1998, 2002) a Pedagogia da Comunicação deve considerar a importância do lazer, do prazer e envolvimento emocional existentes no ensino-aprendizagem, tornando-o dinâmico e interessante.

## **Neurociência e Educação**

Segundo o ganhador do prêmio Nobel de Medicina Dr. Roger Sperry o raciocínio lógico, o cálculo e análise são próprios do hemisfério esquerdo; já o hemisfério direito é intuitivo, usa a imaginação, o sentimento e a síntese.

Para Ignácio Morgano (2007), pesquisador da área experimental em neurociência cognitiva da universidade Autônoma de Barcelona, dos dois hemisférios que possuímos é o hemisfério direito que funciona a partir das imagens, principalmente as que criam maior impacto, sendo assim as emoções funcionam como um elemento catalisador que grava no cérebro o que é mais importante. Segundo o pesquisador a aprendizagem e a memória são caras de uma mesma moeda, e a memória é ativada pela emoção. Percebemos então que se existe emoção no processo de fixar a informação essa mesma informação pode ser acionada de forma mais rápida pelo sujeito em questão. Por isso, o uso apenas do racional na educação formal pode ser um dos motivos dos problemas encontrados.

Já o educador chileno Juan Casassus (2009) defende que o conhecimento só ocorre se exerce ação sobre a emoção Para o biólogo chileno Maturana (1998) as emoções tem um papel importante no desenvolvimento do sistema biológico.

Na perspectiva Walloniana, sem o vínculo afetivo não há aprendizagem, já que aprender é um investimento que o sujeito empreende, e o sujeito aprendiz surge a partir da qualidade e do clima emocional que este estabelece com seus educadores. (PAROLIN,2008,p.7)

Vemos que pela perspectiva de alguns pesquisadores, tanto da área de psicologia e sociologia como da neurociência, a emoção tem um papel importante no desenvolvimento biológico, social e na memória. Porém será que a escola entende essa ação? Pretto (1999) informa que tudo que é aprendido fora da escola é visto com desconfiança, marcando a diferença entre a aprendizagem sistemática e a aprendizagem assistemática. Porém autores como Pierre Lèvy (1993) apresentam que estamos em um caminho sem volta entre as mudanças que essa tecnologia proporciona. O autor chama de tecnologias da inteligência a medida que possibilitam uma transformação da ecologia cognitiva.

Segundo o pesquisador Joel Birman<sup>2</sup> (2000) a imagem forma um tipo de subjetividade diferente de uma subjetividade anterior, que era formada, sobretudo, a partir do discurso.

A localização do impacto da TV na subjetividade, teria que ser pensada diante de um contexto mais amplo, que é a produção de uma sociedade, de uma cultura centrada na imagem, em que a imagem tem um poder de captura, diferentemente de um discurso falado ou escrito. (BIRMAN,2000,p.2)

A emoção sempre foi vista como algo nocivo dentro do processo educacional, que atrapalha a lógica vigente do sistema, porém, os resultados de pesquisas em neurobiologia mostram o contrário: a emoção é um importante elemento para consolidar o registro de uma informação, pois ativa o circuito executivo que faz a pessoa “prestar” mais atenção no que está acontecendo, dando ênfase aos circuitos sensores que estão com a atenção redobrada. Um exemplo simples é quando um aluno faz uma exposição do seu aprendizado; isto permite que ele exercite os seus registros, pois para os neurobiólogos ao ensinar aprendemos, pois a exposição nos obriga a uma elaboração profunda das informações, ligação entre registros, pois temos que repetir e elaborar o pensamento, a emoção do apresentar, o medo cria mais associações entre os receptores, além de gerar

---

<sup>2</sup> Entrevista [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/joel\\_birman.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/joel_birman.htm)

uma forte emoção no aluno. A emoção é importantíssima para a consolidação dos registros e para a seu resgate em necessidades futuras.

A emoção e a sensibilidade constituem porta de entrada no mundo dos meios de comunicação. Uma formação docente com mídias imagéticas vai além de relações lógico-cognitivas entre sujeitos. Privilegia a comunicação afetiva, permitindo-lhes um "mergulho" nas sensações proporcionadas ao contato com elas (PORTO, 2006, p.9)

Do ponto de vista da neurobiologia, as emoções são fenômenos que apontam a presença de algo importante ou significativo em um determinado momento da vida de um indivíduo. As emoções mobilizam o sentido sinalizando que algo importante está ocorrendo e que é necessário desviar a atenção e todos os mecanismos para resolver tal procedimento.

Na nossa cultura as emoções costumam ser consideradas um resíduo da evolução animal e são tidas como um elemento perturbador para a tomada de decisões. As emoções têm contribuído para os seres humanos tomarem a melhor decisão para a sobrevivência da espécie. (COSENZA, 2011, p.76)

Outro ponto que desejamos chamar atenção é que para aprendermos a falar não é difícil, é algo natural, existe circuitos no hemisfério esquerdo específicos, aprendemos a falar de modo natural, áreas como a de Broca e a de Wernicke são para essa ação. Para a leitura, porém, não há circuitos especializados, portanto deve ser aprendida por meio de dedicação e exercícios, ou seja, a leitura é uma adaptação do cérebro, ou seja, devemos modificar o nosso cérebro para que aceite a leitura como algo natural. Essa pode ser uma das dicas para o problema de leitura que existe no Brasil. Nosso cérebro deve se adaptar para essa realização o que nem sempre gera prazer.

Aprender a ler é uma tarefa complexa que exige varias habilidades, entre elas, é claro, o conhecimento dos símbolos da escrita e a sua correspondência com os sons da linguagem. (...) maus leitores parecem não ter a habilidade de identificar adequadamente os sons constituintes das palavras, o que os impede de fazer a conexão automática da representação gráfica das letras com os sons. (COSENZA, 2011, p.104)

Cosenza (2011) afirma que “do ponto de vista neurobiológico a aprendizagem se traduz pela formação e consolidação das ligações entre células nervosas”(p.38). E a emoção não pode ficar de fora dentro deste contexto educacional, mas um motivo para a produção de vídeo ser realizada, já que a mesma cria/ gera emoção do inicio ao fim, da ideia incipiente à exibição nas redes sociais. Mas será que esse procedimento esta dentro

da lei? Como justificar essa ação para a academia que vive de seus pressupostos e epistemologia?

Nilda Alves (2011) aponta que a grande ideia da contemporaneidade, a ser compreendida, é a de redes de conhecimentos e significações. Essa troca entre sujeitos pode ser realizada com a produção de vídeo nas escolas onde os sujeitos trocam experiências e aprendem em conjunto.

O nosso objetivo nesta pesquisa é apresentar a produção de vídeo como meio e não como fim, onde se entre oficialmente na escola e não escondido em alguma aula ou em horários alternativos. Consideramos a produção de vídeo gerando prazer e este prazer gerando e contribuindo com a formação de um cidadão que além dos conteúdos trabalhe a alteridade (pensar o outro). Vivemos um momento social onde o individualismo é reinante e pessoas se perdem em sua solidão. Usam os meios como amigos e não como mediação de uma amizade. Violência é vista e vivida nos jornais, briga na escola, lutas só para ter o prazer de ver depois na Internet o comentário dos amigos, *bullying* social e físico. Se trabalharmos a alteridade, o pensar o próximo podemos estar contribuindo para uma sociedade mais igualitária e mais humana. Percebemos nesse processo que o vídeo é apenas uma ferramenta que une as pessoas e possibilita o diálogo, gerando no aluno não só a obtenção de novas informações mas também o prazer de aprender.

Com as tecnologias a escola perde espaço como única forma de se apropriar do conhecimento, perde seu monopólio e deve se organizar dentro deste novo âmbito social e político do início do conturbado e efervescente século XXI. Não há como a escola ignorar a importância dos meios de comunicação dentro do âmbito educacional. Não há como a escola deixar de lado o uso social desta mídia pelos jovens e pelos professores.

A influência das mídias entre os jovens, faz com que estes mudem seus padrões de referência, alterem suas relações consigo mesmos e com as circunstâncias sociais em geral, criando outras necessidades, envolvimento, modelos de conduta (PORTO, 2000, p.14).

A escola tem que estar centrada na realidade do mundo e dos alunos. Autores como Gutiérrez (1984,1994), Penteadó (1998, 2002) e Porto (1996, 1999, 2001) apresentam à sociedade a teoria da Pedagogia da Comunicação. Esses autores apontam que a escola não pode valorizar apenas o conhecimento científico advindo de experiências de pesquisas. Valorizar apenas a razão e a lógica, não é o caminho para uma aprendizagem completa do ser humano, pois assim estaríamos ignorando as diversas formas de aprendizagem, as



diferenças culturais, diferentes linguagens existentes na sociedade o pleno desenvolvimento do ser humano e principalmente as múltiplas inteligências

### **O Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas**

No início de 2012, através de convênio do curso de Cinema da Universidade Federal de Pelotas e da Prefeitura Municipal de Pelotas foi criado o Festival de Vídeo Estudantil de Pelotas com cursos de vídeo gratuito em algumas escolas da região. A equipe era formada por 3 bolsistas e o professor coordenador do projeto. Realizamos três palestras na secretaria de educação explicando o projeto e iniciamos dez oficinas de vídeo em escolas da região, a partir de maio do mesmo ano. Em algumas escolas a oficina era feita em mais de uma turma.

Uma escola em especial chamou a atenção do grupo que realizou o trabalho. Em uma turma, os alunos escolheram o roteiro, depois de alguns debates como habitualmente é feito, e o tema escolhido foi o *Bullying*. Até este momento não houve surpresas, já que as histórias dos adolescentes ficam entre brigas, namoro, morte, sexualidade e romance. O que nos chamou a atenção nesta escola foi em um encontro realizado para a escolha dos atores que iriam interpretar aquela história. A professora deixou livre a escolha ou indicação pelos outros alunos dos pretendentes a atores e alguns alunos se ofereceram para participar. Dentre esses, dois alunos me chamaram a atenção, pois ele seria o ator principal, o protagonista e ela a narradora.

Durante a gravação, conversando com os atores, descobrimos que o ator principal tinha sofrido *Bullying*, e achamos estranho ele ter se oferecido para ser o protagonista, uma vez que interpreta um personagem que sofre vários tipos de preconceito. Este estudante utilizou a arte para superar a vergonha e o sofrimento sofridos. Percebemos também que muitos alunos não sabem o que é *Bullying*, pois para alguns, o *Bullying* só ocorre quando há agressão física, e as agressões verbais são consideradas apenas brincadeiras.

Nesta mesma turma, o roteiro apresenta uma narradora, que conduz as informações do vídeo. Essa narradora foi interpretada por uma aluna tímida. Na hora de gravar ela solicitou que durante a gravação estivesse sozinha sem ninguém por perto. Nada de anormal quando se trabalha com adolescentes, pois em muitos roteiros, quando tem uma cena de mãos dadas eles já ficam sem graça e rindo um do outro. A gravação foi feita conforme o pedido da aluna e durante o intervalo das gravações, a mesma ficou na sala admirando as câmeras digitais, equipamentos que sempre chamam atenção dos alunos. A

aluna comentou, então, que nunca havia lido em voz alta na sala de aula por vergonha e por gaguejar na leitura. Achamos estranho ela ser a narradora, mas percebemos a ação da professora, que conhecendo os alunos, procurou auxiliá-los nas suas escolhas e ajudá-los no trabalho escolhido.

Esse vídeo feito pelos alunos teve alguns desdobramentos, pois além de contribuir para o desenvolvimento artístico e estético dos alunos, fez com que aprendessem a rever, repensar os meios de comunicação e a sua desmistificação. Terminados os trabalhos, exibimos o vídeo na escola. Estavam lá os alunos de duas turmas, professores responsáveis e a diretora. Todos assistiram e gostaram do resultado. Enquanto ajustava um refletor percebi a presença de alguns alunos próximos que observaram na tela a imagem de três alunos da escola em uma cena, dois brancos e um negro . Um dos alunos observou, enquanto ria: – olha o Junior<sup>3</sup>, é tão negro, que nem aparece no vídeo direito. Uma menina, ao seu lado, levantou a mão e chamou a diretora, que estava assistindo o vídeo, e falou que o menino tinha cometido *Bullying* contra o amigo. A diretora dirigiu-se ao aluno, orientando-o, que aquele não era o tipo de atitude que ele deveria ter e que depois do vídeo ela iria conversar com ele. Olhei para a aluna e lembrei-me dela no debate que realizamos sobre o tema do roteiro e o que na verdade é o Bullying.

## **Conclusão**

Como Roquete Pinto acreditava no início do século XX a informação é o que faz o cidadão agir de forma diferente e escolher a sua opção de vida. Ainda existem muitos pesquisadores, que não consideram a época de Roquette, e a classificam como rádio educativo em detrimento das novas pedagogia, porém quero resgatar a imagem de Roquette como um visionário que foi o primeiro na América latina a pensar as novas tecnologias apenas como suporte que pode contribuir no processo educacional e a arte como difusora de capital cultural.

## **Referências Bibliográficas**

- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação, n. 23,
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- BABIN, KOULOUMDJIAN, Marie France. **Os novos modos de compreender : a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo : Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza. **O Que é Mídia-Educação**. Campinas-SP: Autores associados, 2001.

---

<sup>3</sup> Nome fictício

- BIRMAN, Joel. Mal-estar na Atualidade – **A psicanálise e as novas formas de subjetivação**. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- Campinas: Papirus, 2003.
- COSENZA, Ramon. **Neurociência e Educação - Como o Cérebro Aprende**
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação: refletindo sobre cinema educação**. B.H: Autêntica, 2002.
- FERRÉS, J. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
- FERRES, Joan. **Vídeo e educação**. Ed Artes. Medicas sul. 20000
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'agua, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GARDNER, H. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GUTIÉRREZ Francisco. La mediación pedagógica y la tecnología educativa. **Tecnologia Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 132/133, p. 11 - 19, set./out./nov./dez. 1996.
- HAWKINS, Jan. **O uso de novas tecnologias na educação**. Revista TB. Rio de Janeiro: 120; 57-70, jan/mar, 1995.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distancia**. 2. ed.
- LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e massa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999, p. 219.
- McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- \_\_\_\_\_. **A Galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Nacional, 1972.
- Porto, **A televisão na escola...** afinal, que pedagogia é esta? Araraquara, SP : JM, 2000a.
- \_\_\_\_\_. **A formação docente na escola e a construção de um paradigma de comunicação**. XI ENDIPE, Goiânia, 26 a 29 de maio de 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação para mídias/pedagogia da comunicação: caminhos e desafios**. In: PENTEADO, Heloisa D. de Oliveira. **Pedagogia da Comunicação : teorias e práticas**. São Paulo : Cortez, 1998.
- PRETTO, Nelson; ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?**. Revista Comunicação e Educação, Bahia, nº 16, pág. 29-35. 1999
- RECUERO, Raquel . **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- saúde. 5 ed. São Pulo: HUCITEC, 1998.
- SILVERSTONE, Roger. **Inventar o quinto poder**. Entrevista à revista Carta Capital, 12/2/03 ano IX, n 227, São Paulo: Editora Confiança, 2003.
- THIOLLENT, M.J.M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1992.

## MINHA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

AVILA, Lâmea Brum Gonçalves de <sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta á minha experiência em sala de aula com alunos do EJA e também, fala das questões, do interesse e potencial criador do desenvolvimento da expressão artística, através do sensível vivencial dos alunos. Bem como instigar na apreciação visual e estética da imagem. E também meu retorno na escola onde fui aluna, e tive o prazer em poder voltar agora para fazer o estágio, como professora. Neste artigo aparecerá um pouco da história da escola Estadual de Ensino Médio Areal , bem como minha relação que tenho com o colégio, desenvolvimento das aulas de estágio, e observações do processo sensível e criativo dos alunos em aula. A acolhida da escola comigo, relatos de alguns alunos sobre as aulas de arte o interesse deles pela aula. O enfrentamento com o pouco tempo que se tem para dar aula arte.

**Palavras chaves:** experiência, sensibilidade e expressão.

### Um pouco da história da escola

Aprendi muito com meus mestres,  
mais com meus companheiros  
e mais ainda com os meus alunos.

Provérbio Judaico

A Escola de Ensino Médio Areal, situa-se na Rua Domingos de Almeida, 2684, fundada em 1970, no dia 13 de outubro, as primeiras atividades tiveram início em cinco de maio de 1971, o símbolo da escola é um Obelisco que marca os ideais republicanos da nossa cidade, identificando o bairro onde surgiu por iniciativa de José Pinto Martins a 1ª charqueada estabelecida em território gaúcho. Em 1991 foi aprovado o plano para o funcionamento do curso supletivo no nível de 1º grau.

No ano do jubileu de prata, a escola oferece a comunidade: 16 salas de aula, biblioteca, laboratório de ciências, sala de artes, coral de alunos, grupo de teatro, dança, quadras de esporte, orientação educacional, assistência em saúde, CTG.

Atualmente a escola possui 2.270 alunos, 120 professores, e quatro professores de artes.

---

<sup>1</sup> Pós Graduação.Centro de Artes, UFPel.

A escola me recebeu, muito bem, e foi um prazer poder ter feito o estágio lá, pois foi bom olhar para um espaço do qual fui aluna nos tempos de sexta série até ao ensino médio, ver meus professores agora como colega, dito pela minha professora de matemática da 8ª série:

(...) oi querida vai fazer estágio então, agora vamos ser colegas que legal, é um prazer te ver (...)

Simplesmente me senti em casa, e me fez recordar dos bons momentos do período colegial, a supervisora muito gente fina me deu muito apoio, quanto apresentada para os funcionários da escola, também muito bem recebida. A professora de artes da escola, que cedeu suas aulas para mim, também muito legal e extrovertida me deu a total liberdade de trabalhar com os conteúdos que quisesse me falou um pouco sobre a turma a qual que eu iria trabalhar a princípio ela relatou que é turma muito boa, me explicou a forma de avaliação, que vale 70 no total das avaliações.

Pois ela estava trabalhando com eles com seminários de história da arte e iria trabalhar com teatro, como não tenho domínio de teatro, até porque já tem o curso de teatro separado das artes ela me deixou trabalhar livre.

Disse que no seu tempo de formação música, teatro e artes cênicas e visuais eram tudo uma coisa só. Mas o caso, quando ela se formou não morava aqui e sim no Rio de Janeiro, e aí misturaram tudo, perguntou se artes visuais não era a mesma coisa de artes cênicas eu disse que não, no meu ponto de vista artes cênicas é mais ligada ao teatro, e as artes visuais licenciatura é ligada na educação do fazer artístico.

## **Experiência**

Desde que ingressei no curso de licenciatura das artes, sempre tinha uma visão de como seria dar aula, e imaginava como seria estar diante dos alunos, como tratá-los, eram muitas as indagações, mas percebi que para ser uma boa professora basta ser eu mesma e analisar, o tipo da turma para poder trabalhar em cima disso e agir e falar na mesma linguagem deles.

No meu primeiro estágio foi para uma 5ª série em outra escola estadual, adorei a experiência claro que há sempre algumas controvérsias, por parte dos alunos, pois nem sempre todos gostavam de fazer as atividades, mas eu relevava isso me sentava

com eles e conversava para saber o que estava acontecendo e isso funcionou mesmo consegui criar um bom vínculo com aquele aluno que não prestava atenção nas aulas e essa atenção o estimulou a fazer a tarefa, e percebi que o não fazer na realidade era uma forma de “chamar atenção para ter uma atenção” e deu muito certo mesmo.

Nesse meio tempo dei aulas de letramento em uma escola municipal com o público adolescente no programa mais educação isso também contribui bastante para o meu desenvolvimento em sala de aula, pois também foi um grande desafio, pois atrair o público adolescente é um pouco complicado, muitos não têm vontade de fazer o que é proposto, pois estão na fase do descobrimento, mas mais uma vez eu sempre partia do ponto de vista do que eles mais gostavam de fazer construindo sempre um diálogo que me ajudou bastante. Segundo ABREU E MASETTO (1990, p.115):

Falam que “é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade”.

Agora com os alunos do EJA, é outro público mais adulto e maduro, confesso que estava um pouco nervosa, mas quando entrei em aula me apresentei ai tudo fluiu. Então falei um pouco de mim, depois pedi para eles se apresentarem e também disse que contava com a colaboração deles para um bom desenvolvimento em aula, nesse mesmo dia me lembro que uma aluna disse:

(...) nem esquentava professora isso só o inicio, depois tudo fica normal à medida que a senhora nos conhece (...)

E esse desabafo da aluna me deu mais tranquilidade, e percebi que a turma ia mesmo colaborar comigo, me mostraram que assim como eles estão à li para apreender, eu também precisava deles para apreender a ser professora na prática. E nesse primeiro dia então, trabalhamos à percepção tátil, com um texto relacionado à matéria e amostragem de material visual, através dos meus trabalhos que eu tinha feito na disciplina de desenho dois a qual me recordo e fiz questão de levar para o meu estágio em aula.

É um exercício que tem quatro propostas, três sensações diferentes e uma composição que deve ser elaborada através das três primeiras sensações, que eram percebidas com as mãos, com objetos diferentes formas e tamanhos.

Segundo FISCHER (1987, p. 27),

A experimentação espontânea- o “o pensar com as mãos”-que precede todo pensamento como tal, começa a ser gradualmente substituída pela reflexão com um propósito. Essa inversão no processo cerebral é aquilo que chamamos trabalho, ser consciente, fazer consciente, antecipação de resultados pela atividade cerebral. O pensamento não passa de uma forma de experimentação abreviada que se transfere das mãos para o cérebro, de modo que os resultados das experimentações precedentes deixam de ser “memória” e passam a ser “experiência”.

Onde o aluno não podia olhar sim sentir, com a finalidade de relacionar que o desenho não está na forma de como é realmente o objeto e sim o que o objeto passa para o aluno. E instigar, o poder criativo e sensorial, o que acho muito importante na arte, e para refletir na questão que a memória tátil é um desenho onde é a sensação que manda com deve ser feito, sem a cobrança do real:

o fazer da arte expande as respostas dos indivíduos no sentido estético, qualitativo e emocional da experiência pois o ensino da arte está íntima e fundamentalmente envolvido com os sentidos humanos. As respostas imaginativas e perceptivas implicam em ouvir, tocar, sentir, degustar melhor o mundo físico estimulador que nos rodeia. (MOSQUERA, 1976, p.102).

Essa atividade também envolvia cores, na questão da descrição do que sentiu, se objeto era quente, fofo, pesado, leve adequar a cor á sensação. Observei que eles estavam, bem empolgados e concentrados em fazer as atividades, ficaram quietos eu que puxava assunto, me relataram que acharam diferente o exercício algo novo. E diziam:

(...) agora sim to vendo arte de verdade (...) (...) risos (...)

Pois falaram, que só tinham visto “história” e falei para eles que era história da arte, mas se queixaram que a professora não explicava direito o que era só os os mandava eles pesquisarem e depois apresentar.

Como a aula é muito curta de apenas 45 minutos, deixei para continuar com a mesma proposta para o próximo dia. Já na terceira aula, deixei que terminassem a

atividade de percepção tátil, e apresentei a outra proposta o desenho de observação, fiz mostragem através dos meus desenhos, mostrando a questão da luz/ sombra e cor.

A resposta da turma foi novamente muito boa gostaram de fazer á média de alunos era sempre de dez a quinze pessoas, sendo que na chamada estão trinta e oito nomes, mas eles me disseram que é assim mesmo, às vezes por ser Educação para Jovens e Adultos, muitos nem sempre fazem todas as disciplinas só as que se inscreveram na prova as que mais precisam fazer e outras vezes são porque trabalham e ai vem um dia e faltam os outros dias.

No quarto dia, mostrei o plano de ensino para eles lerem e assinar e a continuação da proposta do desenho de observação, muitos me perguntavam se eu não podia ficar por mais tempo, porque eles estavam gostando da aula, pois não era uma aula monótona era bem prazerosa e interessante, queriam falar com o diretor, e diziam se eles pedirem eu tinha que ficar, mas falei para eles que eu não era professora e sim estava no processo de estágio e aqui não dava para ficar.

Foi tão bom os ouvir falando tudo isso, pensando nas formas para eu ficar, foi um sinal de trabalho atingido, onde consegui motivar e agradá-los para a minha aula e percebi o reconhecimento que eles tinham por mim também. E ainda mais que nesse mesmo dia era véspera de feriado e tinha alunos me esperando, mesmo tendo outros colegas que foram embora, pois o vice- diretor passou em aula para avisar que eles iriam soltar mais cedo porque a professora de artes não tinha ido. Mas claro ele nem sabia que aquela turma tinha estagiária de artes.

Isso também foi outro ponto positivo, pois eu poderia chegar e aula e não ter ninguém que decepção seria, mas não tinha alunos a minha espera, mesmo sendo de noite e véspera de feriado.

Na quinta aula então era o término dos trabalhos, mas como tinha alguns que já haviam acabado os trabalhos para não ficarem parados dei uma continuação do desenho de observação para que através do seu desenho, tirasse só as formas essenciais do objeto, para relacionar o que através de um desenho pode vir a se transformar em outra composição, através dos elementos e formas principais de uma estrutura. E perceber como eles distribuem essas formas. E pedi também para os que estavam bem adiantados para escrever como foram as aulas. E então uma aluna L disse:



(...) eu gostei das aulas de artes, foram aulas produtivas e boas de fazer.(...)particularmente gosto de desenhar e pintar, mas ainda não tinha feito desenhos que expressassem temperaturas, pesos e formas(...)  
(...)foi bom fazer coisas novas(...)as aulas foram descontraídas e divertidas, adorei!!

Segundo OSTROWER (1987) p.9:

Trata-se, nesse ‘novo’, de novas coerências que se estabelecem para mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e está, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Outro aluno G disse:

(...) as aulas são maravilhosas professora, interessantes e achei bem proveitosas.

E o aluno E falou:

(...) a aula é muito produtiva com bastante, interesse dos alunos, a professora muito simpática, e a aula então se torna bem legal com bastantes tipos de desenhos(..)

(...) espero que as aulas de artes continuem assim.

Saber sobre o ponto de vista deles foi muito bom, pois ajuda no crescimento da aula, para saber do seu andamento.

### **Sensibilidade e expressão**

Reitero falando o quanto foram interessados na aula, mostrando cada um sua forma de expressão mais leves e fortes deixando sua marca. Onde apareceram alunos com mais domínios e outros esforçados, mas que fizeram bons trabalhos, formas orgânicas e geométricos, gelado e quente com boas composições Eisner (1997) p.83, complementa que a estética é o mais novo componente curricular da Arte- Educação- compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê.

Desse modo, defino que foi muito boa a experiência, pois a turma é muito boa, escola me acolheu super bem, e as aulas foram proveitosas para os alunos. Por mim

ficava mais tempo com eles, mas não posso e acho uma pena que escola não valoriza arte quando só se tem apenas um período, onde os alunos mesmo reclamam quando estão no meio trabalho tem que parar porque aula termina, e agora tendo mais uma experiência, não me arrependo de quando escolhi ser professora. Porque quando fazemos com amor tudo fica fácil, é assim que o eu defino ser professora.

### **Bibliografia:**

ABREU, Maria e MASSETO, Marcos Tarciso. **O Professor universitário em aula**. São Paulo: MG editores Associados, 1990

BARBOSA, Ana Mae Tavares (org), Brent Wilson, David Thistlewood, Elliot Eisner, Marjorie Wilson, Mary Stokrocki, Ralph Smith, Robert William Ott, Vincent Lanier. **Arte- Educação: leitura no subsolo** – São Paulo : Cotez, 1997

FISCHER, Ernst, **A Necessidade da Arte**. 6ª edição-editora Zahar, 1977

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Psicologia da Arte**. 2ª edição, editora Sulina, 1976.

OSTROWER, Faiga. **Criatividade e Processos de Criação** 6ª edição – Petrópolis, Vozes, 1987

# HISTÓRIA, HISTÓRIA DA ARTE E CULTURAL VISUAL: REFLEXÕES SOBRE A ICONOGRAFIA DA ANUNCIAÇÃO.

Larissa Patron Chaves<sup>1</sup>

Resumo – Um mistério que desafia. Um discurso severo, que impõe a palavra, causa medo, afronta, incorpora uma verdade. Essa parece ser uma das possíveis leituras da narrativa imagética expressa na obra “A Anunciação” de Simone Martini e Lippo Memmi de 1333, pertencente ao estilo Gótico Internacional na Itália. Paradoxalmente, o tema da Anunciação não é novo na história da arte. Ele aparece frequentemente na proposta pictórica de muitos artistas durante a Alta Idade Média e Renascimento, propondo um desafio a interpretação de historiadores e historiadores da arte. Pode a Arte ter uma história? Pode a história da Arte ter uma historicidade, a ponto de fazer refletir sobre o porque de obras como a de Martini e Memmi atravessam séculos imaculadas na sua ímpar capacidade de proferir um discurso tão significativo? Este texto pretende realizar reflexão sobre a importância do estudo da história e da história da arte como base para a constituição do repertório visual do futuro professor de arte e do artista, da mesma forma que sobre a compreensão da grande área Arte inserida no tecido de múltiplas culturas no tempo e espaço.

## Introdução

Um mistério que desafia. Um discurso severo, que impõe a palavra, causa medo, afronta, incorpora uma verdade. Essa parece ser uma das possíveis leituras da narrativa imagética expressa na obra “A Anunciação” de Simone Martini e Lippo Memmi de 1333, referente ao estilo Gótico Internacional na Itália. Paradoxalmente, a Anunciação não é um tema novo na história da arte. Ela é uma imagem recorrente na proposta pictórica de muitos artistas, que fazem dela, durante a alta Idade Média e Renascimento, um desafio a interpretação de historiadores e historiadores da arte. Pode a Arte ter uma história? Pode a história da Arte ter uma historicidade, a ponto de fazer refletir sobre o porque obras como a de Martini e Memmi atravessam séculos imaculadas na sua ímpar capacidade de proferir um discurso tão significativo?

São essas as questões que envolvem a discussão sobre a obra, da temporalidade a espacialidade, do (re) pensar o significado das imagens através da história, que, como narrativas, configuram-se como representação de uma dada cultura.

### A Anunciação: o mito e o sagrado.

Um dos dogmas centrais do cristianismo é a encarnação de Jesus Cristo. A doutrina da encarnação consiste na natureza dual de Cristo – parte totalmente divina, parte plenamente humana e, portanto, está calcada em seu nascimento real, como um ser humano, a partir de uma mulher real. Este aspecto da história do nascimento de Cristo enfatizou sua divindade, e apoiou a doutrina cristã, que afirmou que ele era o Filho de Deus. Segundo Willianson (2004), o nascimento virginal já havia sido tratado, como aspecto próprio da divindade ou status heróico, na mitologia clássica (Figura 01), e, portanto, a igreja cristã não estava inovando ao enfatizar o nascimento virginal como figura

---

1 Doutora em História. Unisinos/ Universidade do Porto, Portugal. Professora Adjunta do Cearte/ Universidade Federal de Pelotas.

central da história. No entanto, o cristianismo defere excepcional atenção sobre a virgindade de Maria, antes do nascimento de Cristo, e depois.

A mais famosa ilustração de Maria é a narrativa da Anunciação - momento em que o anjo Gabriel, enviado por Deus a Maria, revela que ela foi escolhida para ser mãe de Cristo (Lucas 1: 26-28). Este evento tornou-se rapidamente entendido não apenas como um momento em que a Virgem tornou-se consciente de seu destino como a Mãe de Deus, mas também como momento em que após sua aceitação do destino, marca a efetiva encarnação de Cristo.

As representações da Anunciação datam a partir do princípio do século 4, sendo o tema representado continuamente ao longo da arte cristã. Os fundamentos continuam os mesmos: um anjo (cujo status como tal, é normalmente indicado pela posse de asas) se aproxima de uma mulher com uma mão levantada em um gesto indicando discurso. Às vezes, hastes de lírio podem ser mostradas em um vaso no chão ao lado da Virgem, ou podem ser seguradas pelo anjo. Não há indícios que podem fornecer dados a partir do Evangelho de Lucas do ambiente físico em que o Anunciação aconteceu, exceto quando Lucas diz que o anjo "entrou e disse-lhe: Alegra-te (Lc 1:28).

A Virgem, sentada, também carrega um livro, muitas vezes fechado (Simone Martini, Florença, Uffizi, 1333), ou ainda aberto (Nicolas Poussin, Londres, National Gallery, 1657). Quando aberto, deixa transparecer na pintura o texto lido de forma bastante legível. Em algumas obras, vemos a Virgem lendo o Velho Testamento, especialmente o profeta Isaías 7:14, que profetiza a própria Anunciação. Portanto, fica claro que a constituição de uma imagem guarda detalhes distintos em suas múltiplas versões ao mesmo tempo que dialoga com o Evangelho de Cristo; carrega em si parte da doutrina cristã, ao mesmo tempo que parte do imaginário referente a específica temporalidade e espacialidade em que foi concebida.

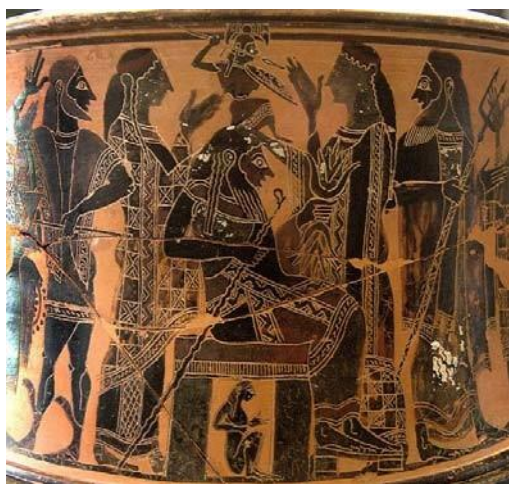


Figura I – Nascimento de Atena. 560 – 570 a.c

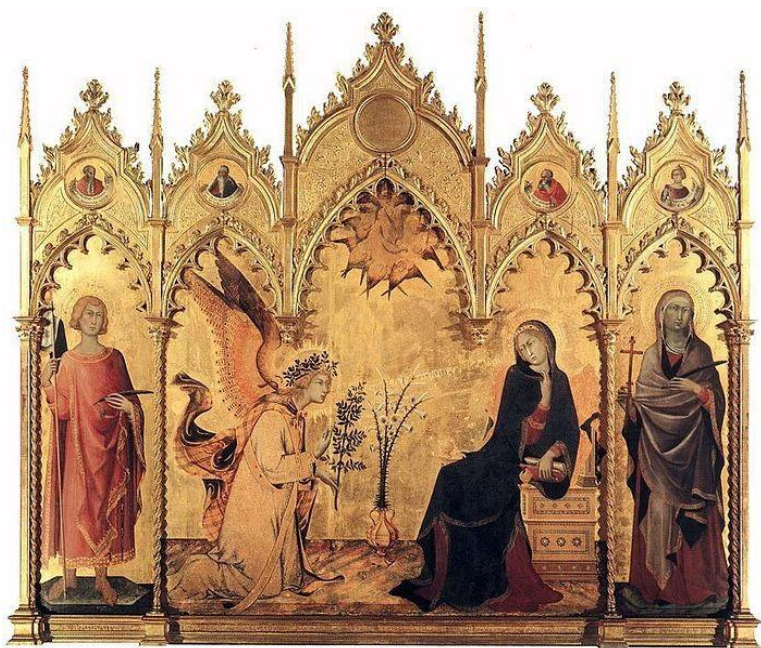


Figura II – A Anunciação – Simone Martini, 1333.

### A história da arte e a constituição de um repertório visual

É importante discutir que tipo de arquivo de história da arte se pode recorrer, pois a gama de material utilizado para construir essas histórias vai muito além do trabalho efetuado. Por exemplo, a história tem seus documentos, registros escritos do passado, a arqueologia se concentra no registro material, restos físicos do passado; antropologia, olha para rituais sociais e práticas culturais como forma de compreender o passado e o presente das pessoas.

Para Dana Arnold (2004) as palavras arte e visual são quase sinônimos. Isso levanta outra questão importante - quais são os sujeitos da história arte? Tradicionalmente, a história da arte tem se preocupado com a “grande arte”. Mas uma série de sujeições foram incluídas na disciplina, e estas mudaram com o tempo. Ao falar sobre Renascimento, por exemplo, é bastante fácil reconhecer artistas conhecidos, como Michelangelo ou Rafael e obras de pintura e escultura, ou o seu processo preparatório, tais como desenhos. Mas o restante do que pode ser entendido como visual, de culturas diferentes, é bastante variado e convida a uma série de interpretações. Portanto, fica claro que não se trata de apenas ensinar e aprender, nos cursos de formação em arte e na escola, um apanhado de dados capazes de classificar em sistemas simplificadores obra, título, artista, ano; não apenas uma questão de domínio da linguagem, mas também da compreensão da grande área em que se circunscreve o objeto - Arte. É preciso antes, compreender a cultura em que foi concebida a imagem, onde está imerso o artista, o diálogo com o (s) texto (s) e narrativas outras que relaciona, e por fim, com a poética proposta. Isso pressupõe também a compreensão da complexidade do fenômeno artístico.

Atualmente, a história da Arte foi especialmente influenciada por formas teóricas de pensar sobre a arte, e de trazer para fora o seu significado social, cultural e histórico. São discutidas várias maneiras de escrever e pensar sobre a história da arte e por essa razão é importante pensar em uma noção de obra de arte a partir do seu significado histórico, para além do seu papel na narrativa da obra de grandes artistas ou de estilos de arte.

#### A Anunciação de Simone Martini

Conforme vimos, a pintura do atista refere a uma imagem proposta dentro do estilo Gótico Internacional, momento que evidencia uma homogeneização da figuração cristã, ao mesmo tempo em que representa o auge da Arte ligada a unidade do cristianismo, sedimentação da Igreja Católica, calcado nas bases para uma unicidade do Ocidente enquanto cultura (Elias, 1997).

Para Gombrich (1999), esta pintura refere a uma série de significados. Ao fazer a reflexão sobre a iconografia, refere sobre o ramo de oliveira na mão do anjo como o símbolo da paz; a aparição do anjo como surpresa; o vaso de açucenas representando a pureza e virgindade, entre outros símbolos. Entretanto, percebemos a imagem referindo a dois fatos principais: o discurso “Ave Gratia Plena”, inscrito na tela como marca da força do significado da mensagem proferida; o receio da Virgem, ressaltado pelo recuo em face ao anjo, talvez marca do peso da própria anunciação, a despeito de uma certa dualidade entre a dádiva e a determinação de um destino, algo bastante claro na obra de Martini.

Ao fazer a leitura da imagem, compreendemos, para além das formas restritas a iconografia medieval, a tranfiguração da reflexão sobre as relações humanas da época: a nobreza da Igreja enquanto instituição; o letramento de Maria como parte da nobreza laica – mesmo referindo a configuração de um livro de orações; o temor a Deus, assim como a grandiosidade do destino sobre o humano; a divindade sobrenatural da cena amalgamada a estrutura pictórica de um espaço proto renascentista. Para além dessas questões, o discurso medieval guarda um envolvimento poético narrativo, o que pode ser verificado a partir da música (cânticos), por exemplo, que promovem a doutrina e a fé cristã. Não estaríamos, portanto, em face a reflexão da grande área – Arte – como parte de um discurso que correlaciona a cultura?

#### Conclusões

O estudo da história e história da Arte são fundamentais para a compreensão do objeto artístico, indissociáveis como parte da compreensão do que é Arte, desde a sua acepção enquanto cultura e linguagem. Uma obra de arte descontextualizada, pouco tem a dizer, pouco se “deixa” fruir, compartilhar do seu significado para além das aparências. Muitas vezes, objetos de arte são

resíduos da memória, referem a movimentos de construção e reconstrução da identidade de grupos de diferentes e próximas origens.

Assim como nas múltiplas representações da Anunciação, temas recorrentes na história da arte referem a marcas indissociáveis de um dado contexto, tão importantes como a própria preservação física de uma obra. A idéia de representação em relação às artes é muitas vezes ligado a percepção de uma imagem do mundo que nós pensamos que vemos.

#### Referências

- ARNOLD, Dana. *Arte History: A very short Introduction*. New York: Oxford press, 2004
- WILLIAMSON, Beth. *Christian Art: A very short Introduction*. New York: Oxford press, 2004
- GOMBRICH, E H. *A História da Arte*. RJ, LTC, 2004.
- BANN, Stephen. *As invenções da História*. SP: Edunesp, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder Simbólico*. RJ: Bertrand, 1982.
- CARDOSO, Ciro e MALERBA, Jurandir (org). *Representações. Contribuição a um debate transdisciplinar*. SP: Papirus, 2000.
- Burke, Peter. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- DUBY, George. *História social e Ideologia das sociedades. Fazer História 1 – Novos Problemas*. Amadora: Bertrand, 1977. pp. 173-195.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. SP: Martins Fontes, 1981.
- GUINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas e Sinais*. SP: Companhia das Letras, 2001.

**I Seminário Internacional Ensino da Arte:  
Cultura visual, Escola e Cotidiano**

**EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS EM ARTES VISUAIS PARA CRIANÇAS  
DE 4 A 6 ANOS DE IDADE**

**Letícia Britto<sup>1</sup>; Renata Azevedo Requião<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> *Autora – Universidade Federal de Pelotas – britto\_leticia@yahoo.com.br*

<sup>2</sup> *Orientadora – Universidade Federal de Pelotas – ar.renata@gmail.com*

**Resumo:** Considerando a importância do Ensino de Artes Visuais para o desenvolvimento integral do ser humano desde sua infância, envolvendo tanto o conhecimento específico das diferentes formas de expressão e técnicas artísticas, o desenvolvimento de uma observação sensível, consciente e crítica de seu mundo, e especialmente o prazer lúdico, a presente pesquisa em andamento trata sobre a repercussão da Experiência Estética com as Artes Visuais em crianças de 4 a 6 anos de idade. A fim de investigar como estas Experiências constituem e modificam a forma de observar, perceber, imaginar, revelada pela expressão das crianças, serão propostas diferentes Experiências Estéticas, com as variadas formas de expressão e linguagens das Artes Visuais Contemporâneas: desenho, gravura, pintura, escultura, objeto tridimensional, fotografia, instalação, intervenção urbana e *happening* tendo como foco a produção artística contemporânea, a qual funciona como ponto de partida, não exclui obras de arte de outros tempos. Assim, busca-se mapear o desenvolver e o envolvimento das crianças com a arte, por meio do prazer lúdico. A Experiência e a Educação Estética permitem a produção de sentido sobre nossas vidas e sentimentos através de vivências significativas e da reflexão sobre as mesmas. Desta forma a Experiência e a Educação Estética extrapolam a teoria, a mera informatização e historicidade sobre a arte, proporcionando maior sensibilização e ampliação do imaginário e do ludismo na percepção e expressão do indivíduo, auxiliando no desenvolvimento de leitores que produzam sentido sobre suas ações e experiências.



O Ensino para crianças de 4 a 6 anos teve início no Brasil, com o desenvolvimento social e industrial e, principalmente, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, principalmente como operárias em indústrias ou domésticas. Com isso as mães buscavam um lugar para deixar seus filhos enquanto elas trabalhavam. No início as instituições que cuidavam destas crianças, eram creches que em sua maioria não desenvolviam nenhum tipo de atividade escolar e de desenvolvimento cognitivo, onde as crianças apenas comiam, dormiam e brincavam. Foi na Europa, com Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan que as creches passaram a desenvolver atividades mais voltadas para a educação sociocultural das crianças, por meio do ensino lúdico. A partir deste fato, com o decorrer dos tempos e com o desenvolvimento de propostas educacionais e pesquisas de psicólogos e educadores, foi considerado que a criança necessita de atividades lúdicas e educativas desde sua menor infância para que se tenha um melhor desenvolvimento integral, lúdico, cognitivo e sensível. Com isso foram criadas as turmas de Educação Infantil nas escolas de ensino fundamental, sendo responsabilidade dos municípios de manterem e fiscalizarem estas séries iniciais. O Ensino de Artes Visuais na educação infantil, atualmente, como disciplina específica do currículo, é optativa nas escolas municipais, sendo que em algumas escolas de Pelotas já existem professores especializados trabalhando em turmas de pré-escola, enquanto que em outras instituições quem ministra atividades relacionadas às artes são pedagogos.

Entende-se que o Ensino de Artes Visuais é relevante para a pré-escola, pois além de ser um dos primeiros contatos diretos da criança com a Arte, também é necessária para o desenvolvimento de suas formas de expressividade, comunicação, percepção e de seus processos de criação. Segundo OSTOWER (1989, p. 130), o ato de criar, em Artes Visuais influencia o amadurecimento e crescimento das crianças, pois este está presente em seu viver e agir trata-se de uma forma de contato com o mundo, onde a criança muda a si mesmo e se (trans)forma, mesmo que ela afete o ambiente, não o faz intencionalmente, pois tudo que a criança faz, é de acordo com sua necessidade de crescimento e realização pessoal. Dessa forma

[...] a criatividade se realiza em conjunto com a realização da personalidade de um ser: da maturação como processo essencial para a criação. [...] Com sua maturidade o ser humano criará espontaneamente, exercerá a criatividade como função global e expressiva da vida, e como medida de sua gratificação. [...] o processo de maturação envolve na busca de identidade a possível

individação da personalidade. [...] o amadurecimento é uma necessidade do ser. (OSTROWER, 1989, p.130)

Pode-se perceber, a partir da afirmação da autora, que o Ensino de Artes Visuais quando unido ao ato de criar, é considerado eficaz para o crescimento integral e amadurecimento da criança, desta forma a presente pesquisa busca investigar qual a repercussão das Experiências Estéticas no Ensino de Artes Visuais para a pré-escola, e sua influência no desenvolvimento lúdico, cognitivo e expressivo da criança. A pesquisa será desenvolvida em uma turma de pré de uma escola municipal de Pelotas, onde serão propostas atividades relacionadas às diversas formas de expressão e linguagens das Artes Visuais Contemporâneas: desenho, pintura, gravura, escultura, objeto tridimensional, instalação, fotografia, cinema, intervenção urbana e *happening*.

Para melhor esclarecer, a Experiência Estética, de acordo com Benjamin é toda experiência significativa o bastante para que seja narrada pelo homem. Para Benjamin esta experiência, que será tratada de Experiência Estética está diretamente ligada à narração. Um bom exemplo disso é quando vivenciamos algo que nos faz pensar, quando algo nos toca, sempre buscamos narrar a experiência para algum amigo ou familiar. Uma Experiência Estética ocorre quando uma pessoa vivencia algo que a toca profundamente, atingindo seus sentidos seja de forma boa ou ruim, ela ocorre desde que haja uma tomada de consciência dos sentimentos e produza uma reflexão sobre o acontecido e conseqüentemente sobre a vida.

Porém, nos anos 30, época em que Benjamin escreveu “Experiência e pobreza” e “O Narrador”, o autor já mostrava um descontentamento com o fato de que as pessoas estavam cada vez menos tendo experiências significativas, e isso repercutia no fato de que não haviam mais narradores como antes, pois não haviam mais experiências para serem contadas. Isso, segundo Benjamin ocorreu devido à criação dos meios de informação, onde as pessoas apenas recebiam notícias de forma acomodada, sem questionar ou refletir, nem mesmo experienciar coisas novas.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1994, p.203).

Atualmente, este sistema de informação e o acultramento que ele provoca, age ainda mais violentamente na sociedade, sendo responsável pelo isolamento das pessoas em suas rotinas. Este fato dificulta, e muitas vezes até impede, a busca das pessoas por vivências novas e, conseqüentemente, estes indivíduos perdem o ludismo de suas vidas abolindo quase todas suas chances de passarem por experiências significativas, passando a viver quase que maquinalmente, presos em rotinas e padrões que separam e individualizam cada vez mais as pessoas, tornando-as apáticas, insensíveis, violentas, impassíveis diante dos fatos. Nota-se, com isso, a importância de se trabalhar o lúdico, a cultura visual e experiências diversificadas em Artes Visuais desde a infância para que se desenvolva nas crianças um pensamento mais reflexivo sobre estas formas de vida, a fim de que elas não cresçam e se tornem adultos fatigados de informações, sem experiências para serem narradas, que não sejam as rotineiras preocupações e descontentamentos da vida, pois como Benjamin (1989, p.49) afirmava, “[...] todas as manifestações na vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais”.

O criar, em Artes Visuais, quando ligado ao lúdico, atinge grandemente as necessidades da criança, pois criar, imaginar e brincar resume praticamente toda infância,

nas crianças, a criatividade se manifesta em todo seu fazer solto, difuso, imaginativo, no brincar, no sonhar, no associar, no simbolizar, no fingir da realidade e que no fundo não é se não o real. Criar é viver, para criança. (OSTROWER, 1989 p.127)

Desta forma a presente pesquisa busca auxiliar no desenvolvimento lúdico, cognitivo, sensível e perceptivo das crianças, tendo como objetivo principal investigar qual o papel das Experiências Estéticas em Artes Visuais para este desenvolvimento, sendo que provavelmente, para a maioria das crianças participantes da pesquisa este será seu primeiro contato com estas atividades. Sendo assim, será observado como estas crianças se expressam e como elas percebem seu mundo, por meio de suas produções e também de seu comportamento e falas apresentadas durante as aulas. Após as oficinas busca-se descobrir se houve uma evolução na forma de expressão e percepção destas crianças, se houve mudança de pensamento e comportamento com relação a si mesma, ao outro, ao ambiente e à Arte.

Até o momento a hipótese é a de que o Ensino de Artes Visuais possui relevância para o desenvolvimento integral da criança, pois proporciona atividades

diversificadas que auxiliam no desenvolvimento da percepção, observação, imaginação, reflexão, da criatividade e do lúdico. Porém, acredita-se que, para que este desenvolvimento ocorra é necessário que o professor além de planejar as atividades de forma coerente, busque trabalhar com materiais diversos, em lugares diversos, não só dentro da sala de aula, que também busque atividades que provoquem os cinco sentidos, tato, olfato, paladar, visão e audição. Unindo atividades de escultura, fotografia, desenho, pintura, entre outras, com os conteúdos específicos da disciplina e principalmente com o cotidiano e o contexto social presente na vida das crianças, a fim de que elas, mesmo que de forma simples possam estabelecer ligações e entender a importância das atividades para suas vidas.

## **Referências**

BRASIL. Lei nº9394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 3.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. 34 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1989.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista: Fundamentos para o Ensino das artes plásticas**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

## **Empreendendo design autoral na escola**

*Prof<sup>a</sup> Dra Lúcia Bergamaschi Costa Weymar*

**Resumo:** Como se sabe, o design esteve, durante décadas, desprovido de função-autor (FOUCAULT, 1992), porém a possibilidade de pensar o design de modo mais expressivo e singular, e além da histórica estrutura conceitual problema/solução, tem entusiasmado designers há duas décadas (ROCK, 2002; POYNOR, 2003). A partir deste referencial, organizamos grupos de pesquisa e disciplinas de graduação e de pós-graduação na tentativa de possibilitar a autoria e o empreendedorismo nas pesquisas acadêmicas e em sala de aula. O objetivo geral deste artigo é apresentar a metodologia utilizada nesta experiência na qual estamos proporcionando conhecimento teórico e prático acerca de design autoral a fim de possibilitar a projeção de objetos autoiniciados, ou seja, de objetos autônomos. Torna-se necessário, para isso, a obtenção de algumas especificidades temporalmente divididas em “três etapas”. Na primeira etapa problematizamos teoricamente o design autoral nos Estados Unidos, Inglaterra, França e no Brasil; descrevemos o aprendizado teórico em forma de artigo científico e geramos alternativas projetuais para a criação de objetos de autor. Na etapa seguinte, em andamento neste momento, desenvolvemos o projeto de uma destas alternativas para questionar a neutralidade presente naquela estrutura conceitual, a partir da metodologia projetual em design (FRASCARA, 2006). Enfim, na última etapa, pretendemos expor e avaliar o objeto de design em relação ao mercado estimulando a capacidade empreendedora dos participantes. Esperamos que, a partir desta metodologia, possamos adaptá-la à escola no que se refere ao ensino em geral e, por que não, ao ensino da arte em específico.

**Palavras-chave:** design autoral; metodologia projetual; objetos de autor; ensino da arte

**I)** O significado da palavra autor tem mudado de modo significativo ao longo da história e intensamente nos últimos quarenta anos. Sua etimologia remete a “ampliar”, “aumentar”, “fazer crescer”. As primeiras definições se referem a algo como “a pessoa que origina ou dá existência a algo” e outros usos carregam um sentido autoritário e patriarcal como “o pai de toda a vida”.

Em se tratando de design, muitos de seus profissionais insistem que a atividade é, essencialmente, anônima, conforme observamos no 10º princípio do decálogo do designer Norberto Chaves (2009, grifo e tradução nossa): “Anonimato: *O signo deve ser autônomo, livre de referências* a seu processo produtivo ou a seu autor. O signo não é a história de seu processo produtivo: pertence ao emissor e sua produção deve tornar-se invisível”.

Contudo, outros teóricos e designers, dentre os quais nos incluímos, consideram que o ato de projetar não pode ser um ato neutro porque o profissional sempre traz algo a mais e seus designs – os produtos desse ato – não podem, então, deixar de ser *informados* pelos gostos pessoais, pelas crenças sociais, culturais, políticas e estéticas de seu autor (a menos que haja um efeito de neutralização, uma intenção declarada de

tornar o design neutro). Somam-se a isto as significativas necessidades que os designers têm de reescrever o *brief* do cliente – pelo fato de argumentarem que estes não têm um perfeito entendimento dos problemas de comunicação – e de serem aprovados por seus parceiros.

**II)** Para compreendermos a posição “pró-autoria” deste segundo grupo, é necessário recuperarmos uma discussão iniciada há mais de quatro décadas. Nos anos sessenta do século XX, dois discursos foram instauradores de variados outros discursos acerca do papel do autor nos textos relacionados a escrituras e, também, a linguagens não verbais. No emblemático ano de 1968, Barthes (2004) proclama a morte do autor em artigo com mesmo nome:

Assim se desvenda o ser total da escritura: um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde esta multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; (...) (BARTHES, 2004, p. 64).

Porém, no ano seguinte, Foucault (1992) avalia que tal morte não aconteceu. Para o pensador francês, se apenas se pensa a condição, o espaço e o tempo de um texto – como apregoa seu conterrâneo Barthes – o autor passa de uma realidade a uma transcendência o que acaba tornando-o, contraditória e paradoxalmente, aurático. O que interessa, a Foucault, é investigar este espaço vazio deixado pelo *desaparecimento* do autor e as funções livres que aí se descobrem.

Em seu ensaio, faz uma análise do autor apresentando as categorias básicas do que ele chama “função autor” e os problemas advindos com as ideias convencionais da autoria e da criação em sua origem. Retirando do autor o papel de fundamento originário Foucault o analisa como uma função complexa e variável. A função autor, uma das possíveis especificações da função sujeito, é o que permite que os discursos se organizem numa sociedade, portanto é uma função ligada aos sistemas legais e institucionais o que possibilita que qualquer indivíduo ocupe tal posição. Sendo assim, os autores podem ser considerados iniciadores, ou instauradores, de práticas discursivas que tanto produzem suas próprias obras quanto a possibilidade de outros textos. Numa sociedade existem discursos providos da função autor enquanto que existem outros

desprovidos. Para Foucault, “A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (1992, p. 46) e, então, nela reconhece quatro características mais visíveis e mais importantes.

Primeiramente, são objetos de apropriação. Antes de serem bens de propriedade os discursos eram atos, gestos. Foucault analisa o modo como o autor foi individualizado na cultura moderna justamente no momento que passa a ser punido se seu discurso for considerado transgressivo. Como segunda característica, a função autor não se exerce de forma universal ou constante. Nos tempos em que os textos eram anônimos sua antiguidade era garantia de autenticidade. Já os textos que hoje chamamos de científicos só tinham valor de verdade na Idade Média se fossem assinalados com o nome do autor. Essas assinaturas é que eram os indícios da prova. Mais tarde, nos séculos XVII ou no XVIII, desaparece a função autor e o que importa é o discurso científico em si e “é a sua pertença a um conjunto sistemático que lhes confere garantias e não a referência ao indivíduo que os produziu” (FOUCAULT, 1992, p. 49). Já a literatura deve ser provida da função autor, e até hoje nela não suportamos o anonimato. Em terceiro lugar, a função autor não se forma de modo espontâneo, atribuindo a um discurso um indivíduo. O autor é resultado de uma operação complexa. O que faz do indivíduo um autor, para Foucault, “é apenas a projecção, em termos mais ou menos psicologizantes, do tratamento a que submetemos os textos” (1992, p. 51). Tanto as aproximações quanto as exclusões que operamos em tais tratamentos variam de acordo com a época e com os tipos de discurso. Foucault considera que existe uma invariável na construção do autor no que se refere aos critérios que a crítica moderna usa para reencontrar o autor à semelhança dos usados pela exegese cristã: “Em suma, o autor é uma espécie de foco de expressão que, sob formas mais ou menos acabadas, se manifesta da mesma maneira, e com o mesmo valor, nas obras, nos rascunhos, nas cartas, nos fragmentos, etc.” (1992, p. 54). Como quarta e última característica diagnosticada, no caso dos discursos providos da função autor, estes signos

(...) nunca reenviam exatamente para o escritor, nem para o momento em que ele escreve, nem para o gesto da sua escrita; mas para um “alter-ego” cuja distância relativamente ao escritor pode ser maior ou menor e variar ao longo da própria obra. (...). De facto, todos os discursos que são providos da função autor comportam esta pluralidade de “eus” (FOUCAULT, 1992, p. 54).

Estes textos, fundamentais, se referem à autoria na escritura; contudo, foram também fundadores de outros discursos assim como, por exemplo, a teoria sobre a qual nos debruçamos neste artigo. Deste modo, em se tratando de autores como instauradores de práticas discursivas, Foucault apregoa a transdiscursividade, ou seja, alguns autores não criaram apenas suas obras, mas produziram algo mais; “a possibilidade e a regra de formação de outros textos (...) eles estabeleceram uma possibilidade indefinida de discursos (...) a sua função de autor excede a sua própria obra” (1992, p. 58). Além disso, esses fundadores de discursos tornam possível a diferença, abrem espaço para textos e enunciados diferentes de sua obra, mas que pertencem ao que fundaram. Como uma teoria, por exemplo.

**III)** Isto posto, consideramos a questão da autoria em design como uma questão instaurada por aqueles dois textos originais e constatamos que aquela segunda característica estabelecida por Foucault, a de que a função autor não se exerce de forma universal ou constante, norteou e tem norteadado a teoria e a prática do design. Historicamente, não tem importado quem assina os objetos de design (o indivíduo que os produz), importa, sim, o sistema econômico, social ou cultural ao qual eles pertencem. Contudo, alguns teóricos e designers têm se rebelado com esta condição de anonimato e começam, desde os anos 1990, a exigir um maior protagonismo e a pensar o design de um modo mais expressivo e singular, de um modo que vai além da histórica estrutura conceitual problema/solução. Alguns destes discursos se referem ao ensaio do americano Michael Rock (2002) “The designer as author” publicado na série *Looking Closer 4* e ao livro de autoria do inglês Rick Poyner (2003) nomeado *No more rules: graphic design and postmodernism*.

Naquele texto, Rock (2002, p. 243, tradução nossa) conclui que “se as formas como um designer pode ser autor são complexas e confusas, os modos como os designers têm usado o termo e os valores a ele atribuídos também o são”. O pesquisador pontua que a rejeição ao papel de “facilitadores sem rosto” e o apelo para transcender a produção tradicional pode fazer crer que o design autoral contém um objetivo maior ou mais puro. Por isso, dispara: “a amplificação da voz pessoal legitima o design tanto quanto as formas de autoria tradicionalmente privilegiadas” (ROCK, 2002, p. 243, tradução nossa) para, logo em seguida, replicar a si mesmo: “mas se designers devem objetivar leituras abertas e interpretações textuais livres – como uma ladainha dos teóricos contemporâneos nos convenceu – este desejo é frustrado pelas teorias opostas



de autoria” (2002, p. 243, tradução nossa). Rock reafirma que Foucault percebeu que o autor não é tão tolerante ao se resguardar contra o desejo livre do leitor. No momento em que Foucault traz de volta para o autor a responsabilidade da autoria, esse faz com que o trabalho se organize e, fatalmente, estreite a interpretação. Agora o autor tem a mesma autoridade que o leitor. Neste jogo de ataque e defesa, Rock objeta a si mesmo novamente ao se perguntar se celebrar o autor como personagem central é uma mudança positiva, já que é isto que tem provido a história do design nos últimos cinquenta anos para, enfim, declarar que temos que ir além deste modelo do designer como herói a fim de imaginar o dia em que nos perguntaremos “que importa quem projeta?” (ROCK, 2002, p. 244). Nas réplicas e contrarréplicas que só complexificam e enriquecem seu pensamento, Rock finaliza ao defender uma nova postura no processo de design: trabalhar para lidar com estes problemas de outro modo, ou seja, abraçar a multiplicidade de métodos que compreendem a linguagem do design, ora artísticos e comerciais, ora individuais e colaborativos. Esta posição vai completamente ao encontro de nosso posicionamento de encarar o design autoral enquanto organicidade, diálogo e relação.

Em seu livro, Poynor (2003, p. 148-171) apresenta algumas vertentes do design gráfico no pós-modernismo: “Desconstrução”, “Apropriação”, “Techno”, “Autoria” e “Oposição”. Autoria e sua emergência é uma das ideias-chave do design gráfico no período pós-moderno e não cabe aqui refletirmos acerca das demais vertentes. Poynor deixa claro que a questão autoral no design é uma ideia chave no período pós-moderno e defende as argumentações de Barthes (não citando jamais a resposta de Foucault) em relação à morte do autor, ao texto enquanto espaço multidimensional e ao poder do leitor. Ao declarar que “o leitor dá ao texto sua unidade e conseqüentemente ao leitor o futuro da escrita depende” (POYNOR, 2003, p. 118, tradução nossa), o autor passa a construir uma narrativa e a compilar imagens que vão ao encontro desta premissa. E, sendo assim, todo seu discurso envereda pela defesa da inclusão do leitor no processo comunicativo (POYNOR, 2003, p. 118-147). O que é constante, para Poynor, é que o desejo de ser autor não pode mais ser relacionado à figura da autoridade, conforme as críticas realizadas no final dos anos 1960 por Barthes e Foucault. Finaliza de modo otimista, ao declarar

Por se comprometerem com formas de invenção literária e gráfica complexas, autores individuais (aqueles pontos de origem singulares supostamente problemáticos) encorajam os leitores a explorar, experienciar e questionar o mundo de modo

rico, aberto e finalmente, poderoso (POYNOR, 2003, p. 147, tradução nossa).

Em nossa avaliação sempre houve, desde o início da profissão, um desejo dos designers de colocar sua *visão pessoal*. Depois do acesso à contribuição de Rock e Poynor podemos inferir que, a partir dos anos 1990, este desejo foi teorizado, sobretudo nos Estados Unidos e Inglaterra. Resgatamos, de publicações anteriores (WEYMAR, 2010a; WEYMAR, 2010b), parte destes dois discursos porque são textos elementares em nossa trajetória, e sempre a eles recorreremos quando apresentamos novas investigações.

**IV)** A partir do estudo destes textos, publicados em nossa tese de modo completo e não parcial (WEYMAR, 2010a) inauguramos, em 2011, um grupo de pesquisa denominado O Designer como Autor. Sediado no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (CA, UFPEL) sob a coordenação da professora Dra. Lúcia Bergamaschi Costa Weymar, o grupo relaciona teoria e prática em design com o objetivo de proporcionar a projeção de objetos gráficos autoiniciados que 1) repensem a neutralidade presente na perene estrutura conceitual problema/solução ao mesmo tempo em que 2) estimulem a capacidade empreendedora dos seus participantes.

Posto o fato de que o conceito de autoria está enraizado na criação independente de ideias dirigida para todo e qualquer tipo de produto, a pesquisa O Designer como Autor aprofunda estas discussões conceituais cujos resultados são importantes para se pensar e projetar um design menos focado em prestação de serviços e mais ligado às possibilidades expressivas e autorais, bem como às capacidades empreendedoras de nossos alunos e pesquisadores. A teoria, aqui, coexiste com uma prática que busca proporcionar a projeção de objetos de design autônomos ou autoiniciados, ou seja, objetos cuja proposição ou ideação prescindem, em sua maioria, da solicitação de um cliente, e são iniciados (empreendidos) pelo próprio designer.

Inserida na grande área da comunicação visual a qual muitas vezes tem privilegiado apenas a objetividade e a neutralidade, a pesquisa O Designer como Autor repensa a já perene estrutura conceitual problema/solução e, ao mesmo tempo, estimula a capacidade empreendedora dos seus participantes, como podemos perceber nos projetos em andamento e naqueles já encaminhados para publicação.

Além da consolidação desta atividade de pesquisa, em 2012 iniciamos uma atividade de ensino – referente ao tema – no Mestrado em Artes Visuais do CA, UFPel. Com a denominação O Design Autoral, a disciplina em questão faz parte da linha Ensino da Arte e Educação Estética e apresenta a seguinte ementa: “A questão da autoria na criação e produção de objetos: conceitos e teorias. O autor como produtor. Estruturas conceituais: autoria e neutralidade, autoria compartilhada e autoria individual, prestação de serviços e empreendedorismo, design e arte”. (Importa revelar, mesmo que ainda sem respaldo legitimador, que este grupo de pesquisa e esta disciplina são embriões de uma segunda disciplina a ser oferecida em 2013 aos alunos de graduação, na condição de cadeira optativa, haja vista o interesse que os discentes têm demonstrado pelo tema).

Assim sendo, podemos perceber que a pesquisa iniciada em um programa de doutorado deu espaço à criação de um grupo de pesquisa e, a seguir, à implantação de uma disciplina. Tais desmembramentos são fundamentais para quem, assim como nós, trabalha pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão nas universidades que promovem o ensino público de qualidade. Porém, os possíveis resultados extensionistas somente serão avaliados ao final de nosso método de trabalho.

V) A equipe do grupo de pesquisa O Designer como Autor e os alunos da disciplina O Design Autoral partem do pressuposto de que a autoria (ou a neutralidade) é efeito intencional das relações de alteridade estabelecidas entre pesquisador/aluno/designer com o cliente sem esquecer que a intenção pela neutralidade tem sido hegemônica neste planeta globalizado no qual as leis de mercado, frequentemente, impedem quaisquer possibilidades de autoexpressão. Na contramão deste cenário, a principal questão de pesquisa e de ensino do grupo e da disciplina é: *Como podemos estimular a projeção de objetos autoiniciados (isto é, projetos que prescindem de clientes) e, desta forma, valorizar o design de autor?* Para tentar responder esta questão construímos uma estratégia teórico-metodológica (com as devidas adaptações, evidentemente) tanto para o grupo de pesquisa (cuja durabilidade está prevista para vinte e sete meses) quanto para a disciplina (cuja duração regular é prevista para dezessete semanas). Deste modo, para o entendimento do processo de design autoral bem como para o posterior projeto (e produção) de objetos autorais autônomos, a estratégia escolhida reúne os pressupostos da sociologia compreensiva de Maffesoli (1988) e do anarquismo epistemológico de Feyerabend (2007) com a pesquisa teórica sobre autoria em Barthes (2004) e Foucault

(1992) relacionada ao design, sobretudo em Poynor (2003), Rock (2002), Meggs (1998) e Heller (2008); o que permite o cruzamento com o processo de design (metodologia projetual), em Frascara (2006).

Se o objetivo geral deste artigo é apresentar a metodologia utilizada nas experiências sobre autoria em design, acima descritas, importa declarar que: 1) A metodologia em questão está sendo testada ao longo de 2012 e ainda não apresenta resultados; 2) Adaptamos métodos e técnicas muito próximos tanto na pesquisa quanto no ensino, apesar das duas atividades diferenciarem-se, sobretudo, temporalmente e 3) Em ambas as instâncias, três grandes etapas foram planejadas, a constatar a seguir.

Na primeira etapa, que vem sendo desenvolvida no grupo de pesquisa desde maio de 2011, organizamos frentes de trabalho. Primeiramente, realizamos (e estamos sempre realizando, haja vista que ao grupo sempre estão ingressando novos interessados) uma contextualização histórica sobre design autoral – através da literatura indicada – na qual problematizamos teoricamente o design autoral nos Estados Unidos, Inglaterra, França e no Brasil. A coordenação do grupo sistematizou este conhecimento e o apresentou em forma de aula teórica expositiva (com apresentação de livros e de *cases* e com leitura de textos). Na equipe, cada professor pesquisador orienta um ou mais alunos e, como o atendimento é mais individualizado, estamos observando que os alunos também têm trazido, à reflexão, referenciais teóricos suplementares à literatura básica indicada a fim de esclarecer e aperfeiçoar suas próprias pesquisas. Em relação à primeira etapa desta disciplina que se inicia em 2012 estamos adotando, praticamente, o mesmo procedimento, porém com pequenas adaptações uma vez que, nela, o atendimento é coletivo. Deste modo, além das aulas teórico-expositivas propusemos aos alunos a elaboração de seminários nos quais modelos de projetos autorais são apresentados.

A seguir, ainda nesta etapa inicial, descrevemos o aprendizado teórico em forma de artigo científico. No grupo de pesquisa, vários alunos e seus orientadores já submeteram seus textos, com aprovação, à apreciação de congressos científicos. Nestes artigos, alternativas projetuais para a criação de objetos de autor despontam, mesmo que apenas conceitualmente, a partir de metodologias de projeto a serem adaptadas caso a caso. Na disciplina, atividade semelhante será realizada apenas ao final do semestre.

Na segunda etapa (com alguns colaboradores do grupo de pesquisa já adentrando) desenvolvemos o projeto de uma destas alternativas, segundo as etapas do método de design (FRASCARA, 2006). Partiremos, então, para a especificação e produção do objeto. Importa reforçar que tal meta será alcançada através de

acompanhamento do percurso poético de cada projeto pelos professores pesquisadores envolvidos. Neste momento, a descrição do aprendizado deste processo em forma de artigo científico, novamente, é objetivada. Ao final desta etapa, a equipe do grupo de pesquisa deve especificar e produzir o objeto de design contando, obviamente, com o recurso de protótipos e não da produção industrial. Em se tratando da disciplina, planejamos o mesmo, porém de modo mais encurtado e sem descrição verbal.

Finalmente, na terceira etapa do processo criativo e investigativo aqui relatado, pretendemos avaliar os objetos criados a partir do contato com o público via montagem de exposição e, também, via mídias digitais. Ao expor e avaliar o objeto de design em relação ao mercado, asseguramos a postura extensionista prometida. Porém, esta fase de exposição dos objetos será contemplada apenas no grupo de pesquisa e não na disciplina haja vista seu já mencionado tempo reduzido. Será proposta, tanto à equipe do grupo de pesquisa quanto aos alunos matriculados na disciplina, a descrição completa de todo o processo em forma de artigo científico, através da metodologia da pesquisa científica que inclui, em suas etapas, a própria metodologia de projeto. Ao final, reuniremos considerações acerca desta experiência no que se refere ao alcance de nossos objetivos e às possíveis respostas aos nossos questionamentos.

**VI)** A partir do momento em que entramos em contato com este conhecimento, e por ele nos apaixonamos, nunca mais esquecemos que ser autor é, e para sempre será, o que sua etimologia mais longínqua sugere. Ser autor é “fazer crescer”. Desde a criação e implantação do grupo de pesquisa O Designer como Autor e da disciplina O Design Autoral este tema *tem crescido* e se consolidado. E, coincidentemente ou não, tem crescido em um positivo momento socioeconômico brasileiro que exige de todos nós – pesquisadores, professores e alunos – uma postura científica empreendedora e criativa.

Ao estimular a capacidade autoral dos seus participantes esta experiência deseja ainda mais. Deseja fazer crescer este espírito empreendedor (que experimenta elaborações inventivas ao fazer produtos de design) para que também se atinja o ensino nas escolas, tanto o ensino em geral quanto o ensino da arte em específico. Afinal, conforme a segunda parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), denominada Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL. SEF, 2000, p. 50), “Adolescentes, jovens e adultos, na escola média, podem desenvolver competências em Arte, na medida em que praticam modos de fazer produtos artísticos (...)”.

### **Referências bibliográficas:**

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Roland Barthes).
- BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CHAVES, Norbeto. **Diez principios del diseño gráfico**. 2009. Disponível em: <<http://foroalfa.org/articulos/diez-principios-del-diseno-grafico>>. Acesso em 10 set. 2012.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor**. Lisboa: Vega, 1992.
- FRASCARA, Jorge. **El diseño de comunicación**. Buenos Aires: Infinito, 2006.
- HELLER, Steven. **The Attack of the Designer Authorpreneur**. 1998. n. 2, v. 16. Disponível em: <<http://loop1.aiga.org/content.cfm?Alias=authorship0001>>. Acesso em: 28 mai. 2008.
- MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: compêndio de Sociologia Compreensiva**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MEGGS, Philip. **A History of Graphic Design**. 3. ed., New York: Wiley, 1998.
- 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, Lúcia Bergamaschi Costa. **Design entre aspas: indícios de autoria nas marcas da comunicação gráfica**. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação) PUCRS, Porto Alegre, 2010a.
- \_\_\_\_\_. **Autoria no design gráfico**. Anais do 9º P&D design 2010, ISSN 9788521205, São Paulo, 2010b.

### **Referências complementares:**

- AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Fundamentos de Design Criativo**. Porto Alegre, Bookman, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Antropos, 1992.
- LUPTON, Ellen (ed.). **A produção de um livro independente: um guia para autores, artistas e designers**. São Paulo: Rosari, 2011
- LUPTON, Ellen. **The designer as producer**. 1998. Disponível em: <[http://www.typotheque.com/articles/the\\_designer\\_as\\_producer](http://www.typotheque.com/articles/the_designer_as_producer)>. Acesso em: 08 set. 2009.
- MCCARTHY, Steven; ALMEIDA, Cristina de. **Designer as Author: Diffusion or Differentiation?** 2002. Disponível em: <<http://www.episodic-design.com/writings/diffusion.html>>. Acesso em: 19 mai. 2008.
- SALAVISA, Eduardo. **Diários de viagem: desenhos do cotidiano**. Lisboa: Quimera Editores, 2008.
- SILVEIRA, Paulo. **A página violada: da ternura à injúria na construção do livro de artista**. 2.ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.
- SUDJIC, Deyan. **A linguagem das coisas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2010.

## MULHERES ARTESÃS: APROXIMANDO ARTESANATO, ARTE E DOCÊNCIA EM OFICINAS DE CRIAÇÃO

Márcia Alves da Silva<sup>1</sup>  
Mirela Ribeiro Meira<sup>2</sup>  
Ana Manuela Farias Régis<sup>3</sup>  
Mari Elisa Spiering Einhardt<sup>4</sup>

**Resumo:** Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento e financiada pelo CNPq que intenciona investigar o processo de construção dos sentidos do trabalho feminino e sua relação com a categorização de gênero a partir do resgate das histórias de vida de mulheres artesãs. Fazem parte da investigação um grupo formado por mulheres artesãs vinculadas a uma cooperativa localizada na cidade de Pelotas / RS e um grupo formado por discentes de cursos de licenciaturas da UFPel que produzem artesanato, onde buscamos estabelecer uma aproximação e um diálogo entre ambos, tendo a produção artesanal como um vínculo em comum. Levantamos as seguintes questões: o trabalho artesanal pode ser uma ferramenta para um processo de emancipação feminina no que se refere ao mundo do trabalho? Em que medida a arte contribui para um processo ético-estético de construção e qualificação de sentidos profissionais e existenciais, ressignificando as práticas que já desenvolvem? É possível discutirmos a formação docente na perspectiva de gênero através do fazer artesanal e criativo?

**Palavras-chave:** Artesania; Gênero; Histórias de vida.

### Introdução

Nosso texto baseia-se em um projeto de pesquisa realizado com dois grupos de mulheres artesãs da cidade de Pelotas/RS financiado pelo CNPQ. Um grupo é formado por artesãs pertencentes a uma cooperativa de arte e artesanato popular e o outro por discentes de cursos de licenciaturas da UFPel, especialmente dos cursos de Pedagogia e Artes Visuais. Trata-se de pesquisa aliada a um projeto de extensão que busca investigar o processo de construção dos sentidos do trabalho feminino, sua relação com a categorização de gênero a partir das histórias de vida de mulheres artesãs e da produção artesanal produzida por cada participante, e também busca apresentar como se dá a transição do processo da artesanaria para a arte enquanto processo de criação. Em função

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora da pesquisa. [prof.marciaalves07@gmail.com](mailto:prof.marciaalves07@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Curso de Mestrado em Artes Visuais do Centro de Artes da UFPel. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestranda em Artes Visuais (PPGAV/UFPel) e bolsista PIBIC/CNPq. [amfregis@gmail.com](mailto:amfregis@gmail.com)

<sup>4</sup> Discente do Curso de Pedagogia / UFPel e bolsista PBG. [marielisase@hotmail.com](mailto:marielisase@hotmail.com)

disso, a iniciativa buscou construir um espaço de produção criadora onde as memórias das participantes são resgatadas não apenas a partir da oralidade, mas também na produção concreta artesanal, de forma coletiva e solidária, através do que denominamos de Oficinas de Criação Coletiva. A partir dessa perspectiva, propomos a união entre arte e educação, na figura de uma educação estética que, através da arte e seus processos, abre possibilidades para as abordagens autobiográficas e de criação coletiva aflorarem no próprio processo de produção.

Nossa proposta busca problematizar o mundo do trabalho feminino, a partir da implementação de Oficinas de Criação Coletiva (MEIRA, 2007), incorporando a produção teórica advinda da teoria feminista e o referencial da arte-educação, percebendo a produção artesanal como um espaço de aprendizagens, não apenas das técnicas artísticas em si, mas percebendo o fazer artesanal como uma forma de expressão não somente estética, mas existencial e de trabalho humano.

Basicamente levantamos as seguintes questões investigativas: o trabalho artesanal pode ser uma ferramenta para um processo de emancipação feminina no que se refere ao mundo do trabalho? Em que medida a arte contribui para um processo ético-estético de construção e qualificação de sentidos profissionais e existenciais? Ela é capaz de ressignificar as práticas que já desenvolvem? Em que momento seus trabalhos deixam o campo do artesanato e se tornam um processo de arte? Quais as histórias desses participantes em sua relação arte/artesania/vida? Qual o elemento comum entre estes elementos?

### **As Oficinas de Criação Coletiva**

Nossa proposta se coloca na tentativa de trazer uma contribuição a esse debate, buscando problematizar estes elementos a partir da implementação de Oficinas de Criação Coletiva, partindo da concretude das experiências das mulheres artesãs envolvidas. Em função disso, a iniciativa buscou construir um espaço de produção onde as memórias são resgatadas não apenas a partir da oralidade, mas também na produção concreta dos processos estético-artísticos, de forma coletiva e solidária.

A partir dessa perspectiva, propomos a união entre arte e educação, na figura de uma Educação Estética que, através da arte e seus processos, abre possibilidades para as abordagens autobiográficas e de criação coletiva aflorarem do próprio processo de produção. Dessa forma, as Oficinas de Criação se constituem em espaços de troca de



experiências, a partir da compreensão entre os envolvidos dos seus próprios processos de aprendizagens com a ressignificação de suas práticas existenciais e profissionais.

Partindo deste desenho, engendramos a coleta de depoimentos das mulheres envolvidas através de uma categoria metodológica criada para este fim, as Oficinas de Criação Coletiva, realizadas no espaço da Universidade, onde, coletivamente, trocamos experiências e aprendizagens. Estimulamos a criação de um grupo afetivo de convivência onde o prazer dos sentidos e a criação não são privilégio da arte, mas da vida e sua “conjunção sensualista”, que lhe confere “unicidade”, composição entre razão/emoção”, anota Maffesoli (1996, p. 74). Portanto, considera o prazer, o prazer de sentir e compartilhar, transformando valores, atitudes, estares.



**Figura 1** - Produção de teares em oficina de tecelagem do projeto, realizada em 14 de abril de 2012. (Acervo de imagens do projeto)

Meira (2007) aponta que a principal característica pedagógica das Oficinas de Criação Coletiva seria possibilitar perceberem-se as tensões, as vibrações, os silêncios, muitos deles não captáveis desde a razão ou sob códigos e explicações convencionais. Assim, se pode almejar sermos mais criativos, podendo melhor construir projetos de cidadania, cuidado, atendendo às mais diversas necessidades. E, dessa forma, provocar a criação no outro.

Sendo assim, de forma geral, a artesanaria pode ser tomada enquanto Arte mesmo ao construir sentidos mais plenos, ao proporcionar reflexões sobre o que é produzido, ao permitir novas formas de convivência que nos estimulam ao conhecimento e ao viver, mais ricas.

Sentimos necessidade de deflagrar esta problemática, pois nossa tradição aposta na artesanania como mero artesanato, um mero fazer descarnado de sentido, historicidade e contextualização. Geralmente quando pensamos na artesanania automaticamente somos remetidos a um trabalho manual voltado à venda em pequena escala, o “artesanato”. Todavia, é necessário perceber que na arte, as artesãs se constroem a partir de um processo expressivo, crítico, onde elabora uma linguagem visual para falar de si e de sua vida, de sua passagem no mundo, do que nele lhe afeta, agrada ou desagrada. Sendo assim, é preciso ter a consciência do papel que a artesanania adquire enquanto um processo não só pedagógico, mas de Educação Visual e Estética.

### **Aspectos teórico-metodológicos**

Nesses encontros, buscamos a abordagem de suas histórias de vida, a partir de relatos emergentes. Essa proposta de socialização coletiva das histórias de vida inspira-se na perspectiva metodológica da *pesquisa-formação*, especialmente desenvolvida por Josso (2010) no que se refere ao processo coletivo de socialização das narrativas. No que se refere ao compromisso de transformações pessoais, acadêmicas e profissionais localiza-se no âmbito da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005), pois as experiências mudam e são modificadas recorrentemente durante o processo.

A abordagem metodológica norteadora foi adotada a fim de esclarecer as inquietações que a fundamentam. Neste sentido, uma abordagem em pesquisa-ação indicou um dos caminhos a serem percorridos, ao lado da corrente teórico-metodológica denominada de *pesquisa-formação*, a partir do referencial construído por Marie-Christine Josso. A proposta é a de se perceber o processo de investigação como um ‘caminhar para própria trajetória de vida neste mundo, envolvendo vários aspectos que foram historicamente apartados do processo investigativo, mas que se encontram nas nossas vidas e nas nossas escolhas, como emoções, relacionamentos, afetividades, trajetórias vividas, dificuldades enfrentadas, etc. Trata-se de perceber o processo investigativo como parte de toda uma trajetória de vida de todos os envolvidos, acrescida do fato do processo de pesquisa nessa perspectiva poder se constituir em uma oportunidade para se refletir sobre sua trajetória, na perspectiva de se projetar o futuro, tanto do grupo como individualmente.

Duarte Jr. (2001; 2010) e Maturana (1998; 1999) concordam que a racionalidade não é predominante no homem, mas alia-se em pé de igualdade à emoção,

“ponto de partida para o homem agir, interagir, racionalizar, raciocinar e emocionar”. Então, a artesanaria, ao trabalhar com o sentimento, aproxima arte, trabalho e educação estética em seus aspectos, sociais, históricos, iconológicos, imagéticos, e de consciência de gênero para que as alunas/ artistas desenvolvam saberes experienciais e os “vivam” simbólica e ritualmente.

A pesquisa então passa a ser sobre artistas-educadoras-artesãs, e não mais sobre “fazedoras”. Buscamos, através da localização deste estar em um tempo, em um espaço e em uma circunstância datada, trans-formar este estar no mundo aproximando-o da arte como forma de expressão sob uma nova perspectiva, de aprender e educar de forma mais integralizada, como um ser sensível sob uma racionalidade mais aberta.

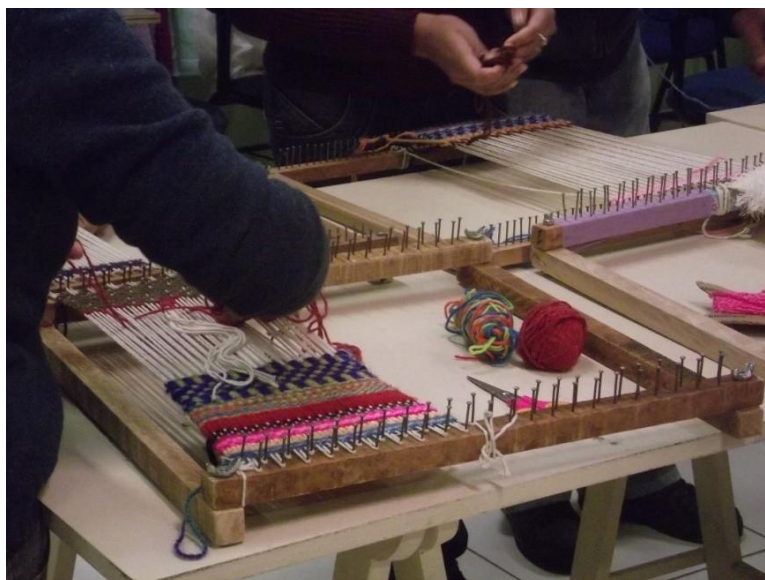


**Figura 2** - Oficina de tecelagem realizada dia 02 de junho de 2012  
(Banco de imagem do projeto)

Esse enfoque que privilegia as relações da concretude do fazer da arte como um processo que “conta”, através de suas “linhas”, a própria história do artista e de sua forma de se expressar. E é nesse processo de busca do “sujeito-corpo” e “sujeito-outro” que pesquisamos as artistas do grupo das artesãs professoras. A partir de suas produções sem que estas sejam consideradas uma arte “menor”, que Canclini (1980) descreve como uma representação artística que pode encobrir contradições sociais, mas também pode produzir o conhecimento delas: o predomínio de um aspecto ou de outro depende das relações que sua produção e o seu consumo mantenham com as relações sociais mais amplas. O que o autor afirma a existência de classes “dominadas”, onde os artistas *populares* servem a interesses que não são os seus, mas o de uma classe “dominante”

que detêm o poder, ou, pelo menos, aceitam um enquadramento ideológico que concebe sua prática não só como *a representação da ordem existente*. Assinala que a uma *política de reprodução* corresponde uma *estética de representação*. A emancipação, a independência, o status de arte “maior” não podem simplesmente ser conseguidos mediante uma *experimentação formal* ou a injeção de *conteúdos revolucionários*. Nem mesmo aumentando suas formas de divulgação a um número maior de expectadores ou garantindo a fuga a estereótipos da indústria cultural, mas proporcionando-se a reflexão sobre as condições de produção, os lugares e são ocupados na sociedade, as divisões de classe, gênero, a opressão, a (des) alienação da sensibilidade e da criação artística e sua afirmação como fonte de conhecimento e transformação.

### Considerações finais

No momento a pesquisa está em fase de execução, onde estamos implementando as Oficinas e coletando narrativas autobiográficas do grupo. Mas já tem sido possível fazer algumas inferências sobre o processo que estamos implementando. Conforme Josso,

Os lugares educativos, sejam eles orientados para uma perspectiva de desenvolvimento pessoal, cultural, de desenvolvimento de competências sociais ou ainda para uma perspectiva de formação profissional, acolhem pessoas cujas expectativas e motivações a respeito da formação e dos diplomas referem-se, tanto a problemáticas de *posicionamento* na sua vida cotidiana e na sua *ação* em nossas sociedades em plena mutação, como às questões e problemáticas ligadas à *compreensão* da natureza dessas próprias mutações. (JOSSO, 2010, 414)

Estamos caminhando em direção ao que Duarte Jr. (2010, p. 205) acredita ser educar a sensibilidade, o que constitui numa *revolução* nas atuais condições do ensino.

Fazer arte neste contexto das Oficinas é um fazer com um propósito que seja significativo pra elas, uma porta para perceberem a educação como algo além do “decoreba” e do “fazer por fazer”. A cada encontro, elas urdiam em suas tramas o que estava acontecendo no dia, o que aconteceu há pouco, o que poderia acontecer e o que caracterizava cada personagem significante em suas vidas.



**Figura 3** - Imagem de processo de produção de oficina de tecelagem realizada em 26 de maio de 2012. (Banco de imagem do projeto)

Dessa forma, as resignificações da artesanaria apontaram um novo olhar sobre o material que elas utilizavam e sobre a forma como produziam, dando novo significados. Perceberam que a artesanaria pode ser Arte, não necessariamente “utilitário”, tendo uma “receita”, para poder compor, mas pode-se permitir experimentar, perceber os materiais, senti-los, transformá-los... E entenderam que o processo de sua interação com os objetos e seu mundo, assim como as pessoas à sua volta podem ser tramados. Trabalhar com esses conhecimentos a partir de uma trama lhes permitiu perceber que arte é isso, ela está no cotidiano, nos gostos, nas experiências estéticas da vida que se derrama nas linhas e nos fios que transbordam em suas mãos.

### **Referências Bibliográficas**

- CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da Arte** – teoria e prática na América Latina. São Paulo: Editora Cultrix, 1980.
- DUARTE Júnior. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. São Paulo: Criar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Cortez, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. 2 ed. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **A Ontologia da Realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MEIRA, Mirela R. **Metamorfoses Pedagógicas do Sensível e suas Possibilidades em “Oficinas de Criação Coletiva”**. 157f. Tese. (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14 ed: Cortez. São Paulo, 2005.

## **Brincar de viver: arte-manhas dos brinquedos na formação de educadoras da infância**

Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Ms. Rita de Cássia Tavares Medeiros

**Resumo;** Neste texto trazemos as reflexões sobre a arte de brincar como trama, artimanha, devaneio em processo autobiográfico. O título do texto já propõe um encontro com a arte do viver, advinda da infância. Neste encontro de arte pretendemos trazer ao debate nossas ações junto a um projeto de pesquisa intitulado: Memórias das Infâncias: Educadoras em Processos de (Auto) formação, desenvolvido desde 2006, junto às turmas anuais do Curso de Especialização em Educação, área Educação Infantil. A educação das infâncias é, muitas vezes, o espaço que torna as ações pedagógicas marcadas por limites decorrentes de uma visão antropocêntrica restritiva e que não permite as condições de uma ação conjunta e integrada no processo educativo. Imobilidade, rotina, ignorância e falta de qualificação dos profissionais, geram ansiedade, falta de fluidez para trabalhar com as crianças. Em diálogos com Freire, Josso e Bachelard, dentre outros, nos atrevemos a adentrar na seara da arte como mulher formadora de vidas. Brincar de viver para reaprender a educar, talvez seja essa a navegação proposta.

**Palavras-chave:** brincar -infâncias- processos autobiográficos

*Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...] Paulo Freire, 1991.*

*O olho vê. A memória revê. A imaginação transvê. É preciso transver o mundo. Manoel de Barros, 1997.*

O título do texto já propõe um encontro com a arte do viver, advinda da infância. Neste encontro de arte pretendemos trazer ao debate nossas ações junto a um projeto de pesquisa intitulado: Memórias das Infâncias: Educadoras em Processos de (Auto) formação, desenvolvido desde 2006, junto às turmas anuais do Curso de Especialização em Educação, área Educação Infantil. A educação das infâncias é, muitas vezes, o espaço que torna as ações pedagógicas marcadas por limites decorrentes de uma visão antropocêntrica restritiva e que não permite as condições de uma ação conjunta e integrada no processo educativo. Imobilidade, rotina, ignorância e falta de qualificação dos profissionais, geram ansiedade, falta de fluidez para trabalhar com as crianças.

Há bastante tempo, desde a década de noventa, vimos repensando a educação de educadoras da Infância. Influenciados por um movimento que tocava profundamente nas histórias de vida e nos processos de formação de professores, como afirma Peres

Esse movimento toma força nos anos 90, de acordo com as injunções que marcam a conjuntura históricossocial, política e econômica desse período. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa práxis. Anunciase um período de ressignificação da voz dos professores, os quais passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito, proliferando-se os métodos (auto)biográficos. Dentre os autores fundamentais para tal virada, podemos citar António Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Michael Hubermann, Ivor Goodson e Marie-Christine Josso, dentre outros. (2011, p.176)

Ora através das memórias e suas relíquias, ora através do olhar ao outro (filmes, livros, produções infantis) fomos demarcando espaços e recriando em territórios enfatiados pelo dever ser, a reconstrução de um querer ser, aliado ao pensamento teórico chamuscado pela imaginação criadora.

O importante nessa matriz metodológica é trazer as imagens das infâncias nos brinquedos para compartilhar. Os objetos, aqui, não tem um papel de concretizar, de fazer uma representação direta, mas de provocar no mundo da imaginação simbólica a recriação de algo ausente/presente, luz/sombra no berço do imaginário das educadoras. A presença dos brinquedos poderá fazê-las brincar novamente? Brincar poderá provocá-las em suas certezas já cristalizadas em relação às infâncias?

Ao mesmo tempo em que trazemos a imagem configurada na experiência de cada uma, vamos vasculhando seus sentidos difusos e singulares, alcançamos, ao brincar com os brinquedos de outras a alma das infâncias e seus processos lúdicos de constituição. Trazemos a contribuição de Brougère (1999, p. 6) para pensarmos sobre a cultura lúdica:

A idéia que gostaríamos de propor e tratar a título de hipótese é a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar.



A photograph of a table with various objects. On the right side, there is a black and white soccer ball. In the center, there is a small, light-colored teddy bear. To the left of the bear, there is a small green robot. In the foreground, there is a small, colorful, and somewhat messy object that looks like a small robot or a piece of art. There are also some papers and a small orange object on the table.

Tornar-se adulto é também deixar de cultivar histórias que nos ligaram aos universos infantis é, de certa forma, abandonar aquilo que nos ensinou a Infância. No nosso entendimento, tornar-se educadora da infância é compartilhar as memórias desses momentos e trazer á tona as velhas questões que nos faziam crianças e nos distinguiam

## A carta e o brinquedo como artimanhas da linguagem para volver à Infância



**Ilustração 2 : brincadeiras, tateamento com os brinquedos**

Assim, interrogamos, em um processo de formação – que princípios devem estar presentes?

Um espaço de formação que enfatize outras sensibilidades, os brinquedos/brincadeiras que abram espaços para muitos jeitos de parir a vida, descobertas que rompam e transcendam os velhos estilos de educar, que substituam as ações rotineiras, que amordaçam e matam as centelhas de esperança que circulem nesses espaços esquecidos e descuidados.

Esse exercício se encontra com a arte em dois sentidos: o profano e o permitido. Num sentido profano, as mulheres educadoras, já corroídas pelo cotidiano da casa e da escola se diluem, se misturam e pactuam com a sua criança interior para pensar, editar, narrar, vasculhar, construir brinquedos e brincadeiras da sua infância. Momento inesquecível registrado em vídeos (1) como pudemos perceber. O profano aparece aí como a impossibilidade de ser novamente a criança que eu fui, se configura na criança que ainda posso ser, sentir e perceber em mim e nas outras. É profano porque é impensado no mundo da ciência biológica que já nos considera senhoras adultas, com atitudes e posturas esperadas. Brincar de viver a infância corre à margem do esperado nos Cursos de Formação de Educadoras.

O outro sentido é o permitido. Enquanto brincam de viver redescobrem histórias, conhecem outras narrativas e se reconhecem nas outras jornadas de outras educadoras. Estudam as teorias da Infância pautadas pela experiência de si e de outrem e vão compreendendo a necessidade de coadunação entre o dito/o feito/o refeito. Enxergar-se como gente no campo teórico faz parte da formação acadêmica.

Como essa categoria “brincar” “brinquedo” “brincadeiras” tem aparecido fortemente nas memórias<sup>1</sup>, temos colocado como tarefa o momento da narrativa dos

---

<sup>1</sup> A disciplina do Curso de Especialização em Educação Infantil denomina-se “Seminário Memórias das Infâncias”. Ela é a primeira a ser feita no Curso. Realizamos várias situações e propostas de memórias. É

brincareis: “Vocês vão escrever uma carta contando uma experiência forte com um brincar na infância, seja pela ausência, pelo desejo ou pela brincadeira em si. Vocês devem escrever a carta, que será lida pelo grupo, silenciosamente, de mão em mão, mas também deverão trazer o brinquedo, ou o ato de brincar, ou algum objeto que lembre a experiência vivida”.

Esse tem sido um dos momentos mais fortes do trabalho com os grupos, porque traz à tona as lembranças de momentos inesquecíveis do brincar e traduz em culturas das mais diferentes em épocas distintas a função e o papel que o brincar tem na produção da infância, ainda que, como vimos anteriormente, com as influências do mundo que os adultos “escolhem, preparam e tentam definir” para as crianças:

*Como não tínhamos muitos brinquedos industrializados (...) criávamos brinquedos extraídos da própria natureza. Um dos brinquedos ao qual me refiro, uma planta, mais precisamente uma trepadeira, desconheço o nome científico, mas sabia e sei, onde encontrá-la e usá-la em diversas brincadeiras. (brinquedos da natureza)*

*Esse brinquedo de que to falo caro amigo, é um lindo carrinho com controle remoto, com o qual brinquei e me diverti em uma parte da minha infância. (brinquedo sonhado/industrializado)*

*... Ganhei de presente uma linda flautinha doce (...). Ganhei este singelo presente de meus avós, que adoram me ver tocando! “Fiquei muito feliz com a delicadeza deles, pois sabem o quanto gosto de musica.” (brinquedo da cantora e professora de música).*

*Como não tínhamos muitos brinquedos (...), meus pais também ajudavam a improvisar. (brinquedos com os corpos e com os resíduos descartados pelo mundo útil dos adultos)*

Por tudo isso, ainda desejamos investir no trabalho de formação das educadoras, tendo como gênese a (auto) biografia das infâncias, por nós compreendida como mola propulsora, impulso e modo reflexivo de estar envolvido com a educação em difíceis tempos.

Depois de várias versões desse processo<sup>2</sup> chegamos ao formato atual: 1 - Escrita de uma carta das lembranças de um brinquedo/brincadeira que foi significativo na infância; 2- Preparo, organização ou busca do objeto/brinquedo/artefato para trazer no próximo encontro; 3 – Organização de uma exposição no centro da sala, na qual são colocados os brinquedos com as respectivas cartas. 3- Tateio experimental da exposição: leitura das cartas e aproximação com os brinquedos dos colegas 4- Em um terceiro momento vivenciamos, tateamos esses brinquedos, brincadeiras, eles se tornaram portadores de movimentos, portanto, vivenciamos no aqui e agora aquilo que fazíamos quando crianças. É um refazer no tempo e no espaço, é um querer fazer, é também desfazer mitos, crenças e tornar movediças nossas áreas de visibilidade com as infâncias.

A partilha inicia com a reflexão individual sobre a carta e o brinquedo/brincadeira. Essa é uma tentativa bem inicial de organização da experiência, sintetizada num artefato. O artefato em questão pode ser o brinquedo em si, uma réplica dele, uma parte que restou, uma fotografia e tantas outras coisas que o rememorem. Escrevemos, narramos e partindo dessas das brincadeiras/brinquedos recriamos através dos corpos em movimentos momentos vividos em outros tempos — saímos do individual, para entrar no coletivo —, assim fomos transportados para um cenário de lembranças... Cartas que contam as lembranças dos brinquedos/brincadeiras das infâncias vividas noutros tempos e, também, de vivências do tempo presente. São, portanto, episódios... narrativas...lembranças que transitam no tempo e no espaço. Nesse sentido, Portelli (1997, p.16) advertiu que:

A memória é um processo individual que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são - assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes - exatamente iguais.

---

<sup>2</sup> Estamos na sexta edição de coleta de memórias e já estamos organizando um banco de dados sobre a pesquisa. Em breve teremos um conjunto de imagens e narrativas disponíveis.

Referimo-nos à cultura lúdica infantil, mas existe também uma cultura lúdica adulta, e é preciso igualmente situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações produzidas para e pela criança. Novamente, Brougère (1999, p.11) nos ajuda numa reflexão sobre isso: A sociedade propõe muitos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos contêm as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança.

Ela também pode ser entendida como igualmente a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza e a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os estudos vêm apontando em alguns o condicionamento, em outros, a inventividade, a criação infantil.

O interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças. “É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irreduzível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares”. (Brougère, 1999, p. 7)

Então, ao buscarmos as memórias das Infâncias procuramos, também, essas culturas lúdicas que imprimiram significação ao ato de sermos crianças e assim nos distinguirmos dos adultos. Reafirmamos a inventividade, a imaginação como marcas indeléveis desta cultura lúdica infantil: a infância é também aquilo que as crianças transformaram daquilo que os adultos destinaram a elas, é por essa razão produção e reconstrução das culturas prévias e das culturas vindouras.

Josso (2004, p. 43) sugere que ao realizarmos processos formativos e de autoconhecimento trabalhe-mos com as descrições sob a forma de gêneros de saber-fazer e de conhecimento. Isso nos permitirá reagrupar o que foi aprendido em termos de negociações consigo mesmo, com seu ambiente humano, possibilitando diálogos férteis entre os autores de narrativas. Figueiredo & Medeiros (2009, p. 2) afirmam que:

Dar visibilidade aos objetos de nossas memórias, lembranças, vivências de infinitos tempos e lugares – brinquedos, livros, velhas roupas de crianças, fotografias, objetos de estimação, cartas escritas a bico de pena... Lugares onde moramos, vivemos, trabalhamos. Assumir a própria vida, transformar os espaços e permitir expressar-se do seu jeito, com seus ritmos e possibilidades. Entrar no palco virtual, um mistério a ser desvendado, reconhecido como outras maneiras de se fazer educador e educadora. E ao garimpar ou peneirar as manifestações das memórias e as histórias de vida, através desses objetos íntimos retirados dos baús do passado, e desta forma abrindo espaços para muitos conhecimentos e transgredindo as indiferenças, nos perguntamos: Por que os cenários de nossas memórias, lembranças e vivências - brinquedos, livros, fotografias, cartas, objetos de estimação - muitas vezes ficam indiferentes nos processos de formação?

Outro aporte teórico para a construção de nossa experiência vem de Walter Benjamin com sua referência ao papel de reconstrução do passado enquanto ação para mudanças no presente. Trabalhar com registros das narrativas (orais, escritas, gestuais, pictóricas, midiáticas e outras), dentro de uma perspectiva benjaminiana, faz-nos ver o passado como um momento vivo, passível de ser refeito e no qual o sujeito tem um papel fundamental, que lhe permite refazer o passado, interligando-o e mudando o presente.

Souza (2007) considera necessário construir uma reflexão teórico-prática com o sujeito que aprende a partir da sua própria história. Além disso, para Souza, entender a narrativa (auto) biográfica no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Propor a utilização do método biográfico possibilita-nos estreitar experiências entre teoria e prática, entre o que as educadoras em formação aprenderam e o que desta aprendizagem tem construído como referência no cotidiano e no seu processo de criação. A possibilidade de narrar através das cartas do brinquedo/brincadeiras suas histórias de vida, de trazer lembranças, experiências que refletem comportamentos, padrões, valores, posturas profissionais e pessoais, são os nossos primeiros saberes construídos sobre a docência.

Com relação à construção metodológica deste trabalho trazemos através das cartas de um brinquedo/brincadeira fragmentos das histórias de vida como um re-significar de experiências, revivendo trajetórias e levando à autoformação. Trabalhar

com as cartas de um brinquedo/brincadeira das memórias dos educadores, visualizando a subjetividade dos processos de formação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos na pesquisa, permite-nos ultrapassar os modos já desfigurados de construir profissionais sintonizados com os mundos das infâncias.

Assim, o método escolhido para a investigação foi o biográfico, no qual a história de vida na modalidade oral, escrita, pictórica etc. seria uma parte do mesmo. Ecléa Bosi (1995) diz que, ao falar em memória, somos tentados, a partir, de Bergson, a pensar na etimologia do verbo. “Lembrar-se, em francês, ‘se souvenir’, significa movimento de ‘vir’ ‘de baixo’ (...) vir à tona o que estava submerso”, como a autora da carta se refere abaixo:

*Lembranças dos dias primaveris da infância e de momentos que marcaram fortemente a minha vida alguns péssimos e outros maravilhosos. Mas hoje, quero to contar apenas coisas boas, coisas com cheiro de infância feliz. Durante minha fase de criança, não tive muitos brinquedos de marca, ou industrializados, da pra contar nos dedos, porem a criatividade e a imaginação me faziam gostar e querer muitas coisas, como qualquer outra criança "normal".*

*Então o jeito era criar meus próprios brinquedos, e o que eu mais gostava era moldar utensílios com argila. Acredito que isso seja pelo fato de poder sempre desmanchar e começar outra vez, sempre que cometia algum erro. Lembro que ficava horas fazendo panelinhas, xícaras, e tantas outras coisas. Depois disso, colocava tudo ao Sol e esperava secar.. Agora era só fingir que era adulta e arrumar a casa, fazer o almoço e claro, eu trabalhava. Era professora e tinha que dar aula para as minhas alunas, as bonecas. (carta da fazedora de brinquedos)*



**Ilustração 3 – Artefatos mobilizadores das memórias**

Ao trabalhar com as cartas de brinquedos/brincadeiras das memórias buscamos uma interação das escrito-narrativas vivenciadas e a sua valorização no sentido de registrar coisas muitas vezes não ditas, mas vividas e que marcaram a trajetória das pessoas. Na perspectiva de adentrar no imaginário das educadoras com relação a sua profissão, perpassamos o simbólico, as significações, os sonhos na tentativa de compreender os sentidos dados à infância e ao seu fazer pedagógico com as infâncias:

***Brinquei muito com meus amigos que moravam na vizinhança e éramos três meninas inseparáveis. As nossas brincadeiras preferidas aconteciam na rua, correndo, brincando de pegar, andando de bicicleta e subindo em árvores, como os meninos. O trânsito era muito tranquilo, por isso podíamos brincar bem à vontade. Em muitos momentos os irmãos e primos das minhas amigas apareciam para brincar aí a diversão ficava completa. Teve um momento em que o irmão da minha amiga, que era mais velho, resolveu nos convidar para um almoço especial. Ele assou três passarinhos, que ele havia apagado com um bodoque e serviu como se fosse um banquete. Comemos e achamos ótimo. "Que horror!!!" "Pobre dos passarinhos!!!" Pensar que naquela época era comum isto acontecer.( a carta das coisas fora de lugar)***

***Os meus dias eram ótimos, mas o melhor acontecia quando chegavam os finais de semana e íamos até a casa da minha avó. Toda família se reunia por lá, e junto com as primas a folia era grande. A casa onde minha avó morava parecia uma pequena chácara, pois tinha um pátio enorme com muitas árvores e flores, além das criações de galinhas e porcos. Os meus avós vieram da zona rural, por isso a casa onde moravam parecia um pedacinho da colônia. Na hora das refeições toda a família se reunia ao redor da mesa, e do fogão a lenha saía uma galinha assada deliciosa, que eu nunca mais comi igual. Para o café do tarde, era preparado um pão feito em casa e a neta ganhava um pãozinho em forma de boneco com os olhos de feijão. Quando a noite chegava fazíamos uma cama redonda, dormíamos todos juntos, e era a hora de escutar as histórias e adivinhações da minha avó.(a carta dos espaços do mundo)***

O desafio consiste em trabalhar as questões da Infância: Como a infância se constituiu historicamente como categoria social e cultural, quais as características do universo infantil contemporâneo e como podemos reverter as nossas concepções da infância como um período áureo da vida, com características homogêneas, para infâncias plurais, contextualizadas num tempo e espaço. Sarmiento et alli (2007, p. 29), ao se referir à diversidade das concepções de infância no mesmo espaço cultural, salienta:

O estudo das concepções da infância deve, por isso, ter em conta os fatores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da



infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.

Continuamos nesse embate que vem sendo a formação de educadoras das /nas infâncias acreditando que essas meninas-mulheres das infâncias/brinquedos/brincadeiras possam ter artimanhas para refazer uma leitura de mundo bem ao jeito freireano: Revendo esses vários tempos e espaços, e que coletivamente, possam apoderar-se de sua condição de “que um dia já foram crianças, pensaram como tal, viveram esse lugar no mundo”. Afinal, do que mais precisamos além de ampliar os horizontes?

Essa passagem do processo individual para o coletivo, no processo aqui narrado, contribui sobremaneira para deflagrar rupturas em torno de infâncias iguais, romantizadas e únicas, além de enfatizar o caráter social, cultural e histórico das infâncias vividas por nós. Enfim, sonhar, imaginar em educação é também pôr-se no caminho profissional a projetar mundos e conectar-se com os mundos das infâncias.

## Referências

- BACHELARD, G. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, M. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.
- BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul/dez. 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FIGUEIREDO, M. X. B. e CAETANO, L. (Org.). A Infância Dura a Vida Inteira. 4ª ed. Pelotas, Lia Raro Editora e Mídia, 2008.
- \_\_\_\_\_. MEDEIROS, R.C.T. Labirintos das Infâncias. Disponível em: [http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/labirintos\\_infancia-1.pdf](http://200.132.103.12/repositorio/admin/downloads/labirintos_infancia-1.pdf). Acessado em 30/03/2009 às 11h47min: 02.
- \_\_\_\_\_. Rigo, L.C. Memórias das Infâncias: no processo de formação das educadoras. In: Pensar a Prática. Goiânia. Revista da UFG, n.11(1 4 12 2008.).
- FORTUNA, T.R. O direito de brincar: A contribuição da brincadeira para a promoção da inclusão e da transformação social. Fundação ABRINC, 2010, p.7-15.
- GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. ; FABRI, Z. B.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma Cultura da Infância: Metodologia de Pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002, v. 1, p. 49-68.
- JOSSO, M-C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

-----Perspectivas teóricas nos estudos sobre memória e formação. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.ID=5964> Acessado em 29 de março de 2008.

PERES, L.M.V. Movimentos (auto) formadores: por entre a pesquisa e a escrita de si. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 173-179, maio/ago. 2011

PERES, L.M.V.; KUREK, D.L. Teias de alma: contribuições dos estudos do imaginário para a educação. Revista @mbienteeducação, volume 1, número 1, Jan/Julho 2008. Disponível em: [http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html). Acesso em: 08/07/2012.

PINTO, M; SARMENTO, M. J. (Coords.). *As crianças – Contextos e identidades*. Braga Codex, Portugal: Bezerra, 1997.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho, algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: *Projeto História*. São Paulo: Educação, nº 15, 1997.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

SOUZA, E. C. Histórias de vida e formação de professores. Salto Para o Futuro, TV Escola, SEED-MEC, 2007.

Rita de Cássia Tavares Medeiros é Mestre em Educação, pela UFSCar. É professora do Departamento de Ensino (FaE), da UFPel. Email: [redefreinet@gmail.com](mailto:redefreinet@gmail.com)

Marcio Xavier Bonorino Figueiredo é Doutor em Educação, pela USP. É líder do grupo de Pesquisa Cultura, Infância e Educação Infantil. É professor do Departamento de Desporto (ESEF) e Ensino (FaE), ambos na UFPel. Email [bonorinosul@gmail.com](mailto:bonorinosul@gmail.com)

Ambos exercitam o trabalho com as memórias nos cursos de Licenciatura, Especialização e Mestrado. O tempo, o espaço e a experimentação no campo das memórias lhes fez produzir vários ensaios como este texto produzido em meio às tarefas cotidianas.

## ENCONTROS COM O PIXEL INTENSIDADES E POTÊNCIA NAS REDES SOCIAIS

**MARIA VALÉRIA RODRIGUES DOS SANTOS<sup>1</sup>**;

**ROSELAINE ALBERNAZ<sup>2</sup>**

A partir da cartografia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, esta pesquisa se faz no encontro das forças intensivas que vibram entre Arte e Educação. Para Deleuze, uma educação menor deve valorizar a multiplicidade de um coletivo, resistir aos fluxos instituídos por políticas dominantes e normatizadoras da educação maior. Nesse sentido, busca-se problematizar os processos de subjetivação que se estabelecem nas interações entre corpos e tecnologias. Rolnik e Guattari apontam às subjetividades capitalísticas geradas pela ordem econômica. Entende-se que as imagens das redes sociais são estratos de significância que, ao operar numa perspectiva representativa, valorizam modelos normatizados por uma estética e por uma política do corpo que determinam os modos de ser. Contrário à representação, a intensidade do pixel pode promover novos caminhos para experimentar outros sentidos para a existência. O pixel como potência de multiplicidades, pode ser pensado no sentido de força a instigar a criação de um novo pensamento da estética da vida no pós-moderno. Para (Deleuze) o virtual é potência, é devir. Para Kirst e Fonseca a imagem digital pode promover outros encontros ou propiciar estados de outramento. A cartografia deste trabalho aponta algumas experimentações com fotografia onde o pixel é o agente potencializador dos processos de deslocamentos de um corpo em relação às políticas que orientam o uso das tecnologias digitais na sociedade atual.

Palavras-chave: Educação, Arte, Subjetivação, Corpo, Imagem, Pixel.

---

<sup>1</sup>Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal Sul-rio-grandense [mariavaleria@gmail.com](mailto:mariavaleria@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestrado Profissional de Educação e Tecnologia (MPET) do Instituto Federal Sul-rio-grandense [rose\\_albernaz@hotmail.com](mailto:rose_albernaz@hotmail.com)

## **Encontros com o Pixel Intensidades e Potência nas Redes Sociais**

### **1. Tateando caminhos**

Este texto trata de algumas inquietações e indagações, a partir do que já havia desenvolvido em outros estudos sobre a imagem nas redes sociais, e que me motivaram a ingressar no mestrado em educação e tecnologia do IFSul. Atuo na educação básica como professora de Arte, há 8 anos, e a sala de aula é o lugar que me inquieta e estimulada à pesquisa. Durante o ano de 2010 cursei a especialização em Arte com habilitação em ensino e percursos poéticos. Nesta época, realizei uma pesquisa ação, com alunos de 8ª série, cujo foco de estudos era as imagens do Orkut e sua afinidade com a produção de subjetividade. O objetivo era compreender os discursos destas imagens e a relação delas com os usuários daquele espaço. Ao comparar as imagens dos alunos, as imagens postadas no Orkut, bem como as imagens da Arte e as publicitárias, percebeu-se que tais imagens, em geral, apresentavam características semelhantes às publicitárias. Estes entendimentos nos levaram a criar outras imagens que rompessem com os modelos de representação presentes na rede.

As imagens criadas pelos alunos me inquietaram e me provocaram a continuar os estudos a fim de criar um outro pensamento sobre as imagens nas redes sociais que estivesse em relação com a linguagem digital e sua compreensão estética. Não são simples imagens como entende o senso comum, elas são carregadas de significações que vão além de uma simples interpretação. Atualmente, observo que os alunos se identificam a partir de imagens postadas nas redes sociais, mas em especial no Facebook. Nas experimentações vividas com estes alunos através da criação de textos visuais nas redes sociais, foi possível perceber que há uma super valorização da presença e da aparência de seus corpos, através de seus auto-retratos postados. Nessas imagens, em geral, os corpos são modelados para que tenham uma mesma forma de ser, mesma aparência, mesmo estilo. Mas, é ali, nesse ambiente interativo, que talvez seja possível promover também o sensível e criar outros modos de perceber a vida, a partir da imagem digital, ou melhor, através da potência do pixel. Com essa ideia que se encontra em potência em meu corpo, escrevo este texto, movida pelo que me inquieta e me instiga nas experiências onde atuo.

## 2. A decalcomania nas redes sociais

As interações entre corpos, técnica e tecnologias orientam os modos de produção: cultura, economia, ciência. Os meios de comunicação na sociedade atual não poderiam ser diferentes, operam funções e codificações que criam estratos de significância atuantes nos corpos, nas subjetividades contemporâneas. As imagens do facebook são exemplos significativos da máquina de rostidade<sup>3</sup> que orienta os modos de fotografar e se dar a ver na contemporaneidade.

### Imagens fake - doação



Tais estratos, forças estéticas e políticas que operam nas relações sociais do coletivo, valorizam a partir da máquina abstrata *rostidade*, representações normatizadas, enquadramentos estereotipados, decalques embasados na estética da mídia. Compreende-se por máquina de rostidade a produção social, política e estética do rosto, do corpo e das paisagens com as quais nos inter-relacionamos e habitamos. A máquina de rostidade opera por sobrecodificação, ela institui uma norma para dar forma à vida. Mas, se por um lado a linguagem digital, mais precisamente a imagem, ordena os processos de subjetivação, por outro lado, ela pode ser um meio pelo qual é possível criar novas formas de ser, a partir de sua potência criadora: a potência do pixel. Talvez, isso possa acontecer por variações das experimentações provocadas na relação entre corpo e linguagem.

Deleuze e Guattari quando escrevem sobre *rostidade*, atentam para os modos representativos das Artes, que já seria a presença da máquina abstrata produzindo rostos

<sup>3</sup> DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

e paisagens. Com as tecnologias da informação - internet, cibercultura - a produção de imagens nas redes sociais, torna-se produto fabricado pela máquina abstrata de rostidade, como é o caso das imagens postadas no facebook. A máquina condiciona os sujeitos que dependem dela para satisfazerem suas necessidades de destaque nos meios sociais. Os desejosos de si produzem redundâncias de rostos, mesmo que isto lhes cobre uma disciplinarização de seus corpos. Encontramos quase uma forma padronizada de corpos e de suas imagens. Compreende-se, assim, que a rostificação não é uma política do rosto formado por olhos, nariz, boca ou qualquer tipo de organicidade. Mas, é um processo de subjetivação, uma forma de ser, de estar no mundo, de pensar coletivamente. Um corpo coletivo de indivíduos articulados entre si por forças que criam e movimentam os grupos sociais.

Guattari, num trabalho cartográfico realizado com Suely Rolnik em sua vinda ao Brasil, considera que a cultura de massa produz uma *subjetividade capitalística*<sup>4</sup>. O autor quer dizer com isso que todas as formas de expressão pela linguagem, as relações sociais, os equipamentos, constituem um sistema ligado aos meios de produção, de controle do social, e as instâncias perceptivas em relação ao mundo. Nesse sentido, a cultura de massa coloca os indivíduos em relação de causa e efeito, ação e reação, entre si e o capital, entre si e os modos de produção que movimentam e produzem uma subjetividade social através da incorporação de crenças, de hábitos, costumes. Por sua vez, essa produção vai gerar corpos desejosos dos mesmos valores que julgam ser necessários para a vida. Está implicado neste processo um modo de pensar e de sentir, de sonhar, de compreender o próprio trabalho, ou seja, de se relacionar com o mundo e com o próprio corpo. O corpo orgânico é uma peça sensível nessa engrenagem que anima a vida de um corpo coletivo em rede e de suas percepções construídas neste sistema. Pode-se dizer que o corpo orgânico é o combustível, a energia que dá força ao movimento produtivo capitalista.

O facebook é um sistema coletivo que se estrutura e se fortalece nas interações das sensibilidades que ali habitam. Essa interação se dá através das trocas de textos, verbais e visuais. Quanto aos textos visuais, vetor norteador deste estudo, identifica-se

---

<sup>4</sup> A respeito das subjetividades contemporâneas, Félix Guattari entende que as elas são produzidas por agenciamentos coletivos de enunciação, ou seja, uma relação entre a economia, o social, as mídias, as tecnologias que mediam os processos perceptivos, as sensibilidades, afetos e desejos, valores por meio de representações que operam na vida. GUATTARI, Félix & Rolnik, Suely. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis: RJ: Vozes, 2011.

em primeira instância um padrão comum de representação. Este padrão é característico em muitas imagens produzidas e postadas pelos usuários deste espaço.

Retomando o que já foi dito anteriormente, a partir das observações dessas representações, realizadas durante a pesquisa na especialização, compreendeu-se que muitas imagens do Orkut são criadas com alguns objetivos específicos: para que as pessoas possam exibir a sua aparência, fazer poses, criar um imaginário sobre si. Nos sites de relacionamento alguns querem parecer bonitos, interessantes e atraentes. Corpos que parecem sempre felizes e bem vestidos; há valorização de um corpo que nem sempre era o seu, um corpo estilizado, programado para ser visto sob um ângulo mais favorável, para ser capturado por um olhar sedutor. Essas imagens são produtos dos agenciamentos de poder articulados entre indústria, publicidade, mídias e sociedade e que produzem um rosto que já não é tão sutil, característico do sistema capitalista que vigora o social, para enquadrar um mesmo modo de ser. De acordo com um princípio de normalidade de como “deve-se ser”, a máquina de rostidade modela as máscaras sociais, molda os corpos e os produtores destas imagens são todos aqueles que manipulam as ferramentas interativas como o facebook, manipulam a linguagem fotográfica e digital a partir do princípio do decalque.

Na década de 60, Guy Debord teceu críticas consistentes sobre a imagem como importante elemento viabilizador do espetáculo social. Dizia Debord que *o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens*<sup>5</sup>. Na concepção do autor, o real e o imaginário se imbricam de tal forma a não possibilitar diferenciações entre o que é real e o que é imagem, ou seja, a imagem torna-se real a partir da transformação do real em imagem pela mediação de um discurso. Segundo o Debord, é uma relação mediada por comportamento *hipnótico*<sup>6</sup>. O princípio do decalque já estava incorporado ao corpo coletivo que era condicionado pelas mídias de comunicação, televisão, rádio, cinema que privilegiam a representação. Mas, com a

---

<sup>5</sup>DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo: tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. (p. 14)

<sup>6</sup> A alienação do espectador em favor do objeto contemplado (o que resulta de sua própria atividade inconsciente) se expressa assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos compreende a sua própria existência e seu próprio desejo. Em relação a um homem que age, a exterioridade do espetáculo aparece no fato de seus próprios gestos já não serem seus, mas de um outro que os representa por ele. É por isso que o espectador não se sente em casa em lugar algum, pois o espetáculo está em toda parte (p.124). (referência no final). DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo: tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

chegada da informática, as pessoas tornam-se agentes interativos, mantendo vivo o mecanismo de movimentação que produz subjetividades.

A super valorização da presença e da aparência no facebook modela os corpos e promove restrições ao sensível, ou melhor, não permitem passar as sensações que os afetam. As ferramentas interativas e os dispositivos de registros, meios de divulgação, modelam e esquadrinham uma forma de ser e, ao mesmo tempo, estabelecem um rito, no qual opera o comportamento social em que os sujeitos deixam de ser indivíduos isolados, passam a ser corpos de um mesmo grupo, de um corpo coletivizado. Convém reforçar que, nas redes sociais, no caso o facebook, o corpo vale pela aparência, o corpo é marcado pelo banal, ele é um objeto para ser mostrado e não um meio de experimentar a vida. O ideal de beleza, gerado pelos meios midiáticos, pela publicidade, estimula o espetacular e leva os sujeitos a se configurarem como objetos de contemplação numa dimensão representativa. Como rótulos, apresentam-se todos formatados em clichês, fetiches visuais que animam o corpo coletivo do facebook.

Diante desse comportamento tão comum na atualidade cujas forças são emanadas pela máquina de rostificação, subjetivando os corpos, se apoderando do sensível da pele, do tátil, me sinto impelida, por um desejo político, ético e estético, de buscar outros modos de atuar nas redes sociais. Para isso, trago algumas questões iniciais que me mobilizam: Como criar outras possibilidades de trabalhar as imagens postadas no facebook? Como criar uma experimentação sensível com os alunos que provoque um outro sentido para essas imagens?

### **3. Do corpo ao pixel - em busca de um devir outro**

A figura humana ao longo da História da Arte oscilou entre representação e idealização. Durante séculos esteve associada a conceitos morais de acordo com instituições regulamentadoras como: família, religião e Estado. A imagem nos diversos períodos históricos, da pré-história até o modernismo, apareceu como registro, valorização de cânones de beleza, busca da perfeição, do equilíbrio, valorização do sagrado, representação do pensamento científico, representações de espaço, tempo, movimento ou expressões das transformações no mundo. Assim, o corpo viajou e ainda viaja na história da visualidade humana.

A partir do século XX, as formas de arte representação , ganha autonomia para ser poetizada de diferentes maneiras na diversidade dos modos de fazer da Arte



contemporânea. Mas, por outro lado, a invenção da fotografia no século XIX, a força dos meios midiáticos na sociedade, a incorporação dos sistemas de comunicação e informatização na vida e a democratização das tecnologias em sociedade, propiciou que os corpos passassem a ser subjetivados pelos ideais do mercado econômico, assediado pelo marketing e condicionado pela máquina de rotação. Nesse sentido, o corpo que habitamos é histórico, é político, é uma dimensão estética.

Se o corpo é histórico, político e estético, vale pensar como este corpo é animado e como ele anima a educação, a Arte, a vida em geral. O corpo do professor faz parte de um corpo docente. Levar em conta este corpo docente faz-se questionar os movimentos políticos e estéticos que articula os processos educativos. Para Gilles Deleuze<sup>7</sup>, uma educação menor deve valorizar a multiplicidade do coletivo, resistir aos fluxos instituídos por políticas dominantes e normatizadoras da educação maior, da educação instituída. Nesse contexto, é prudente problematizar os processos de subjetivação que se estabelecem nas interações entre sujeitos e tecnologias na educação.

Contrário à fixidez da representação, ao decalque, deseja-se criar uma cartografia do corpo. A cartografia é um método de pesquisa que acolhe o múltiplo. Foi pensada por Deleuze e Guattari, a partir da ideia de rizoma. A cartografia constitui-se por uma dinâmica de ação que busca desenvolver um processo de investigação e de produção do conhecimento. As experiências do próprio meio do pesquisador ou de todos os outros envolvidos na pesquisa vão compondo o mapa móvel, o próprio corpo da investigação. Para isso, é necessário um estado de atenção permanente, pois, vivemos num fluxo constante de forças que nos tocam e que orientam a nossa existência. É o corpo que media o contato com o mundo, que emite sensações. Que o corpo possa sofrer uma experiência intensiva<sup>8</sup> tátil, singular, que o leve a desvincular-se dos velhos hábitos, dos movimentos viciados, tão bem representados nas imagens do facebook, é uma aposta. Não é certo que este irá se expandir para além do que já está dado, mas é importante

---

<sup>7</sup> GALLO, Sílvio. Deleuze e a Educação. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

<sup>8</sup> Para o autor a experiência é intensidade. Uma força que atravessa os corpos durante um processo de experimentação. A experiência não se dá por querer, ela acontece por um atravessamento, por afecção. Esta maneira de entender a experiência difere do senso comum, que entende a experiência como um ato de viver práticas por períodos consideravelmente longo. LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002.

provocar instâncias para além de um conjunto de órgãos configurados pela máquina de rostidade. Talvez, quem sabe, possa-se ir ao encontro de um corpo em devir<sup>9</sup>.

### 3.1 Imagens em Potência

Para dar corpo a minha escrita, trago algumas imagens realizadas anteriormente que mostraram que é possível fazer um deslocamento na percepção das imagens. A imagem abaixo é um exemplo bastante expressivo que implicou diretamente a concepção deste trabalho.



Esta imagem foi criada por uma aluna de 8ª série durante a pesquisa já realizada como especifiquei anteriormente e que também tratava das imagens de redes sociais e seus discursos. Durante sua apresentação, a aluna revelou que tal imagem valorizava os seus traços étnicos e que parecia muito com as mulatas pintadas pelo pintor brasileiro Di Cavalcanti. Essa relação que a aluna descreveu talvez nos deixe pistas que não somente a imagem está em questão, mas o corpo para além da sua organicidade. De certa maneira, ela se colocou em questionamento. Quem sou? Que imagens vibram potencialmente em mim? Tem-se assim, um encontro entre a Arte, a partir da fotografia, com um corpo; intensidades num encontro poético que questionam a vida.

Para Kirst e Fonseca a imagem, corpo e linguagem estão imbricados na construção de sentido<sup>10</sup>. Não interessa posicionar-se diante de uma câmera fotográfica e

---

<sup>9</sup> Para Deleuze e Guattari, devir é aquilo que está em potência, que pode vir a ser. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Sueli Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

<sup>10</sup> Se toda imagem é linguagem, temos, na imagem digital um acesso ao ritmo e à estética da produção de subjetividade contemporânea. Então não é possível separar o mundo da imagem, o real da imagem, o corpo da imagem, pois tudo é tentativa de construção de sentido. KIRST, Patrícia Beatriz A. Gomes.

clickar um enquadramento de si, um congelamento de si. Importa sim, reinventar o ato de fotografar. Criar. Pensar sobre. Problematizar o corpo e as linguagens com as quais lidamos. Assim, na dimensão do pixel como potência de multipilicidades, o clickar emitido por um corpo sensível tomado por forças e intensidades pode propor um repensar a estética da vida contemporânea; suas relações com a linguagem e com as tecnologias. A imagem digital pode promover outros encontros ou propiciar estados de *outramento*<sup>11</sup>. Assim, a experiência intensiva pode acontecer por meio do pixel, este como uma potência criadora.

#### **4. Algumas considerações**

Assim, este estudo objetiva mover novos caminhos possíveis para experimentar outros sentidos para a existência que resistem ao modo dominante de ser. Um desafio que se propõe a problematizar as relações e formação estética na contemporaneidade através da Arte educação. Dessa forma, pensa-se em desenvolver práticas estéticas, experimentações com o corpo e a imagem que possam favorecer a construção de um outro pensamento para as imagens postadas nas redes sociais. . Despertar o corpo é uma intenção que nos coloca na busca de experiências intensivas que possibilitem o romper do casulo, borboletear; metamorfosear, acariciar o ar, o corpo num tripidar enérgico que ofusca o olhar viciado pelo idealismo e pela representação, e ser apenas movimento. Claro que, a experiência de que trata este texto, não é simplesmente viver um momento. É um estado para o qual o indivíduo é deslocado e somente ele pode experienciar, caso seja tocado por alguma força que lhe faça ver, ouvir, sentir, vibrar, o que até então estava em potência. Pois, entende-se que a arte pode criar um espaço existencial que dialogue com a vida e com a sua potência virtual. As forças desse campo podem reorientar as concepções estéticas, desestabilizar a ordem, fragilizar o território ou os espaços instituídos. Explorar e experimentar as potencialidades do pixel e dos corpos é operar no plano estético da vida.

---

Transfotografia: o pixel em multidão. Orientadora: Tânia Mara Galli Fonseca; Co-orientadora Maria Cristina Villanova Biazus; 2010. 1992, p.224.

<sup>11</sup> Estado de outramentos significa outras possibilidades de ser, de existência que estão em potência nos indivíduos. KIRST. Patrícia. BEATRIZ, Argôllo Gomes. Transfotografia: o pixel em multidão. Orientadora: Tânia Mara Galli Fonseca; Co-orientadora Maria Cristina Villanova Biazus; 2010.

## Referências

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**: tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**: Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs Capitalismo e Esquizofrenia**: Vol. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Ed 34, 1996.

----- **O Que é a Filosofia?**: Trad. De Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz . Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

----- **Lógica do Sentido**: Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade: Org. Eduardo Passos, Virgínia Kastup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2010.

KIRST. Patrícia B. A. Gomes. **Transfotografia: o pixel em multidão**. Orient: Tânia M. G. Fonseca; Co-orientadora Maria C. V. Biazu. Lume, Repositório digital. 2010. Tese em Informática na Educação. Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Prog. de Pós-Graduação em Informática na Educação. UFRGS

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educaçã**, nº 19, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>

Imagens Fake Disponíveis em:

<http://www.facebook.com/pages/Doa%C3%A7%C3%A3o-de-fotos-fake/252846008117615>  
<http://www.facebook.com/pages/Doa%C3%A7%C3%A3o-de-fotos-fake/252846008117615>

## **Aproximações entre a Cultura Visual, a Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho e o enfoque Construcccionista.**

Mariane BlottaAbakerli Baptista  
Universidad de Barcelona

### **Resumo:**

Neste artigo pretendo narrar os passos que foram construindo meu conhecimento sobre a Cultura Visual e como a Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho e o enfoque Construcccionista ajudaram a reconstruir a noção de práxis da Cultura Visual transformando-a em uma metodologia de aproximação as imagens. Ou seja, a Cultura Visual é um posicionamento não só em relação as obras de arte, mas em relação a tudo que nos rodeia.

### **Minha aproximação a Cultura Visual**

De que modo as artes visuais e a Cultura Visual podem contribuir com a educação?

Minha compreensão da Cultura Visual foi construindo-se pouco a pouco, durante o máster de Cultura Visual que fiz na Universidad de Barcelona. Durante o máster, essa concepção foi mudando e passou por três giros significativos que foram modificando meu conhecimento sobre o campo epistemológico da cultura visual. Essas diferentes visões não são exclusivas, mas somam novas perspectivas que complementam e transformam a cultura visual em uma potente ferramenta de trabalho sobre as representações visuais.

Meu primeiro contato com a cultura visual foi através de duas manifestações:

- A possibilidade de abordar outras representações visuais dentro da arte educação. Isso significa abordar outras representações visuais no campo da arte educação.
- Introdução do contexto político-social no campo de análise como modo de aproximação das imagens.

A cultura visual expande o campo de atuação da educação artística ao introduzir o contexto político-social no qual as obras de arte estão inseridas. Essa

aproximação pode estimular a reflexão e ampliar o sentido da arte como ferramenta de construção de conhecimento no campo da educação.

Essas duas aproximações incorporam um importante elemento a arte educação: a subjetividade, ideia central da cultura visual. Ou seja: “que vejo e como vejo”.

A possibilidade de relacionar-nos subjetivamente com as representações visuais foi o segundo giro no campo da arte educação vinculado à cultura visual, já que permite outra aproximação à arte e aos objetos e representações visuais do cotidiano. Através dessa maneira de ver que nos conformamos como sujeitos e criamos identidade dentro de nossos contextos.

E o terceiro giro foi quando entendi a cultura visual como um processo de investigação, e de como nos aproximamos ao que vemos. Esse terceiro giro se deu quando entrei em contato com a perspectiva educativa dos projetos de trabalho (PEPT) e percebi que é o modo como nos aproximamos aos elementos que vamos estudar que conforma como operamos e nos articulamos na sociedade.

### **Três aproximações a Cultura Visual**

#### **Primeiro giro**

Como professora de artes, minha aproximação a Cultura Visual começou através da compreensão de que o campo de atuação da educação artística poderia expandir-se ao romper a dicotomia arte/cultura popular, permitindo uma atuação no campo da arte educação que vai mais além da obra de arte canônica.

Este primeiro contato está vinculado a minha própria prática docente onde eu promovia um ensino baseado nas amplas manifestações da arte contemporânea e na relação com outros elementos visuais que fazem parte de nosso cotidiano.

Eu achava que a uma aula de arte não comportava só as obras canônicas, mas que deveria estar também vinculada a cotidianidade. A obra de arte contemporânea, ao incorporar elementos visuais e temas contemporâneos em suas representações já havia aberto uma possibilidade de abordagem nesse sentido. Por isso fazia sentido usar em uma aula de arte outros objetos com os quais nos relacionamos no nosso dia a dia, como imagens de revista, textos em camisetas, pôsteres, outdoors...

Segundo Fernando Hernández o ensino vinculado à perspectiva da cultura visual vai além da ideia de ampliar a gama de objetos visuais com os quais trabalhamos pois rompe a dicotomia entre alta e baixa cultura (Hernández, 2007a).

Através dessa aproximação a cultura visual compreendi que, mas que incorporar essas outras experiências visuais no campo da arte educação, era necessário fazer uma análise crítica delas. Significava tentar entender que a cultura contemporânea está constituída de muitas outras imagens que tem significados e que devem ser analisados e discutidos criticamente, já que fazem parte de nossa cultura.

Até este momento eu ainda vinculava a cultura visual ao âmbito do visual. Ou seja, a finalidade da sua incorporação no âmbito da educação seguia sendo o de apreciação estética no sentido que propõe Freedman quando fala de “estética com sentido” como “la gama de formas visuales sólo puede comprenderse en relación con sus contextos de creación y contemplación. Al mismo tiempo las formas de cultura visual dan forma a estos contextos” (Freedman, 2006: 47).

Nesse caso, a cultura visual atua dentro do parâmetro dos objetos; o que faz é ampliar a gama de objetos que devem fazer parte da educação artística, mas sem integrar o sujeito. Ou seja, o caráter estético proposto por esse ensino ainda corresponde a uma relação unidirecional ante os múltiplos diálogos que a cultura visual propõe. É sem dúvida um caminho ainda pouco político e social dentro do espaço da educação artística. Neste caso a finalidade ainda seria a de enriquecer o conhecimento dos alunos sobre arte, como deixa claro quando pergunta: “¿Como profesionales no deberíamos aceptar la responsabilidad de ayudarles a entender el poder del arte, permitiéndoles utilizar ese poder? Hay que aprovechar el potencial de los sueños de los alumnos para influir constructivamente en su mundo mediante el arte” (Freedman, 2006:13).

Desde esse ponto de vista a cultura visual ajuda aos alunos a compreenderem que existe uma variedade de significados para as diversas representações visuais. Contudo, essa compreensão está baseada no desenvolvimento da habilidade de se conhecer mais esse meio e nas possibilidades que cria para o aluno relacionar-se de outros modos com seu entorno.

Mas, nesse caso falta uma aproximação mais crítica com as representações que conformam nossos entornos como sugere Hernández: “El desafío consistía en quebrar los posicionamientos hegemónicos respecto a las manifestaciones y las prácticas artísticas,

explorando relaciones y posibilidades de interpretación y producción que hasta ahora no habían sido consideradas por las narrativas auto expresivas o disciplinares de la Educación Artística” (Hernández, 2007b:3). De este modo é possível ampliar o campo epistemológico da educação artística ao compreender que o sujeito que vê não é somente receptor, e sim um “visualizador crítico” (Hernández, 2007b).

O visual hoje, como linguagem é a chave para um trabalho que pode dar conta da necessidade social que temos já que os repertórios provem basicamente do meio. É o visual que materializa as emoções. Através de seu potencial simbólico se faz possível uma ponte entre a educação e as experiências pessoais para a construção de um pensamento crítico.

De esse modo a arte e as outras manifestações visuais se transformam em uma ferramenta para a educação já que permitem uma abordagem mais ampla dos sistemas culturais que nos conformam.

## **Segundo giro**

A experiênciavisual diz respeito ao que vemos e como vemos ao cruzar fronteiras e estabelecer relações entre sujeito, contexto e identidade. Desde esse marco, se entende que as manifestações visuais e os contextos estão em zonas de contato que interatuam por processos de apropriação e desapropriação e que vão mais além dos padrões de interpretação pois estão vinculados a uma abordagem mais crítica das manifestações visuais.

Vincula-se, de essa maneira, o visual a um modo de olhar mais subjetivo e cultural ao mesmo tempo. Isso significa que é o contexto cultural de uma pessoa que conforma o modo como o indivíduo vai ver e se relacionar com as coisas.

Segundo Foster (1988), a dimensão cultural transforma o ver em “visualidade”. Para Foster, a visualidade é um fato social e não um ato fisiológico, baseado nos códigos sociais que geram a construção da identidade.

E essa aproximação é também histórica e política ao mesmo tempo já que se insere nos discursos que determinam as diferenças entre como se vê e como estamos autorizados/acostumados a ver.



Deste modo, as manifestações visuais, mais que legitimar, constroem um conhecimento. Elas também nos conformam, já que estamos inseridos numa cultura dominada por imagens visuais, complexa e com diversas perspectivas.

No campo da arte educação, a cultura visual vinculada a prática docente e a reflexão crítica, busca ações que mudam os modos de ensinar. Isso significa construir novas metodologias de trabalho, onde se vinculem os processos individuais com as dinâmicas sociais e políticas das representações, e refletir sobre a conotação que as imagens ou representações visuais podem ter ou adquirir de acordo com os significados aprendidos culturalmente.

Isto ajuda a romper com um ensino do tipo “instrução” (Freire, 1970) e adquire a possibilidade de construção de conhecimento a partir “do que vemos e como vemos”.

Todas as situações nas quais nos encontramos são potentes espaços pedagógicos. São lugares onde os sujeitos se relacionam e onde existe a produção de identidade. Esta ideia faz referência a como as mediações sociais (Vygotsky, 1987), o entorno, a situação social e o meio dialogam com os sujeitos. E, conseqüentemente, como o relacionamento com outros sujeitos influi no desenvolvimento cognitivo.

De este modo as relações pedagógicas deixam de estar mediadas por conteúdos e materiais e passam a estar mediadas pelas relações existentes entre a percepção visual e as interpretações do mundo, criando assim uma trama de conhecimentos situados (Haraway, 1995).

Deste modo a arte e as representações visuais não são instrumentos ilustrativos para a expressão, mas elementos que geram novas ideias e conhecimentos.

O papel da educação artística é estratégico no momento de produzir identidades por sua mediação entre o campo simbólico e as representações da realidade.

A cultura visual, como campo transdisciplinar, visa mudanças sociais através de uma prática reflexiva que investiga o papel das imagens associadas às experiências e aos contextos de produção e recepção.

Segundo de David Darts (2004: 315): “several proponents of an art education informed by (and imbued with) visual culture have successfully demonstrated that the visual is inextricably linked to ongoing social, political, psychological and cultural struggles”.

Ou seja, a cultura visual não vincula só os elementos visuais em detrimento as obras de arte, mas corresponde principalmente ao modo como nos relacionamos diariamente com tudo que vemos e como isso nos conforma como indivíduos.

### **Terceiro giro**

Este posicionamento permite dois tipos de sujeito: o espectador, que recebe e aceita a mensagem e o que vê e constrói a mensagem. Aqui se aplica a ideia da função mediadora das imagens e de como elas podem ajudar a construir o conhecimento. Nesse sentido a cultura visual estabelece as seguintes relações: sujeito/objeto, sujeito/sujeito, sujeitos/contextos, mudando o foco do objeto ao sujeito.

A pergunta, quando nos aproximamos da imagem passa a ser “como o que vejo me configura e como o que vemos constrói nosso modo de olhar”.

De esse modo buscamos construir um conhecimento além de que se sabe. Troca-se de lugar entre o que está produzido devolvendo o protagonismo para quem vê. É a reconstrução do sentido entendido desde o significado que uma representação pode ter para quem vê.

Essa mudança no modo de olhar torna-se possível desde a cultura visual, por sua característica interdisciplinar que abarca outras possibilidades que não só o que está dentro dos campos disciplinares. Abarcam-se os marcos que constroem os modos de ver e que configuram o olhar social e os significados com os quais dialogamos para interpretar.

Desse modo, compreender é ir além da informação dada, é colocar a informação em contexto, em um ato de elaboração completamente diferente da simples reprodução de uma informação. Este lugar permite que o sujeito compreenda as convenções sociais e culturais sob as quais está situado e determine o lugar no qual quer estar. A eleição está baseada numa análise crítica que considera a complexidade do visual e que permite esta aproximação desde o espaço entre o que se vê e o que se estabelece.

Desta maneira a cultura visual deixa de ser uma investigação sobre a imagem e passa a ser a maneira como nos acercamos a ela, é o modo como nos vemos e os efeitos do que vemos em nós. É também muito mais que o cruzamento da imagem com a subjetividade. É o processo de aproximação as representações e como nos construímos a

nós mesmos. Não é mais o que gera uma imagem, mas o caminho que se faz para entender que ideia de realidade se está produzindo e que noções sociais, culturais, econômicas e políticas estão sendo construídas.

### **A Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho (PEPT)**

A Perspectiva educativa dos projetos de trabalho tem como eixo principal do seu desenvolvimento a investigação sobre “o que vivem as pessoas”. Sob esta perspectiva a aprendizagem implica a vida de todas as pessoas envolvidas no seu processo.

O desenvolvimento da PEPT no âmbito espanhol começou com as inquietudes de um grupo de professores, assessores e psicopedagogas, que foram dando corpo a necessidade de mudanças em suas próprias práticas docentes.

Os projetos de trabalho saíram da prática, de um processo de repensar(-se) que se construiu durante cinco anos em uma escola de Barcelona, em função dos saberes (referenciais e práticos) que tinha esse grupo.

Também se iniciou como uma alternativa aos centros de interesse (método proposto pela reforma educativa espanhola a mediados dos anos 1980) por questionar seu caráter descritivo e os temas padrão (família, animais, alimentos, etc...) com os quais se iniciava um projeto porque, ainda que fossem temas conectados a vida dos alunos e alunas, não surgia deles. Ou seja, de suas dúvidas e interesses em relação a eles.

A noção de “progettazione” de Loris Malaguzzi é uma grande influência na concepção dos projetos por ser “una práctica organizada bajo los principios de la indagación, la exploración, la creatividad, el cuestionamiento (Hernández, 2007c:19). Além disso é parte fundamental do desenvolvimento o “fazer público de modo visual” os processos de aprendizagem. (Hernández, 2007).

Segundo Stoll, Fink y Earl (2004: 76) a “motivación para aprender está relacionada con el grado de conexión con su propia experiencia o con las experiencias que pueden imaginar...”.

Esta perspectiva pede uma mudança na atitude do educador, mudança que traz dúvidas e incertezas, já que o “fazer desde a experiência” não permite guias ou programações.

No seu processo, o professor deve estar atento ao que dizem os alunos pois a “conversa” é o “método de desenvolvimento” de um projeto. Ouvir significa interpretar e traduzir os questionamentos dos alunos para poder devolver-lhes suas próprias dúvidas de modo

que eles as compreendam (desde outro ponto de vista)e possam buscar informações e criar as relações necessárias para a sua compreensão.

Ao aproximar-me da PEPT e do modo como as professoras e professores trabalham sob esta perspectiva percebi que havia muitas similitudes, principalmente no modo como as imagens eram trabalhadas em sala de aula. Essa aproximação fez com que eu entendesse a cultura visual como um campo de estudo que permite investigar justamente o processo de metacognição a partir do que se vê. E como isso influencia a construção da identidade a partir dos caminhos que podem ser traçados desde uma problemática. Existe um cruzamento entre as investigações e a vida contemporânea, cujos relatos permitem a compressão do modo como fomos construindo o que vemos.

É a partir desse ponto que a cultura visual se vincula com os projetos de trabalho. Onde as representações visuais, dentro ou fora das belas artes, ajudam a construir o relato que investiga sobre a construção do conhecimento e quais são os pontos chave que formaram parte do processo de ensino, aprendizagem e do como aprendemos a aprender.

## **Bibliografia**

DARTS, David. 2004. Visual Culture Jam: Art, Pedagogy and Creative Resistance. *Studies of art education*,v.45, n.4, 313-327.

FREIRE, Paulo. 1970. *Pedagogia del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. 1997. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FREEDMAN, Kerry. 2006. *Enseñar la Cultura Visual: currículum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Octaedro.

FOSTER, Hal (editor). 1988. *Vision and visuality*.Seattle: Bay Press.

HARAWAY, Donna. 1995. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.

HERNÁNDEZ, Fernando y VENTURA, Montserrat. 2002. *La Organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó: ICE Universitat de Barcelona.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2005. ¿De que hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação e Realidade*, v.30, n.2, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. p. 9-34.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2007a. *Catadores da cultura visual. Proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Editora Mediação.

HERNÁNDEZ, Fernando 2007b. *Qué se aprende y cómo se aprende de las Artes Visuales y la Cultura Visual desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo*. Localidade: Santa Maria País: BRASIL Data: 11/06/2007 Denominação do ato: Congreso de Artes Visuales y Educación.

HERNÁNDEZ, Fernando. 2007c. Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya. *Perspectiva escolar*. N° 318. Pp: 18-23.

STOLL, Louise; FINK, Dean, & EARL, Lorna. 2004. *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.

VYGOTSKY, Lev S. 1987. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev S. 1988. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## **Práticas Artísticas Contemporâneas Para Crianças**

**Mariane D'Avila Rosenthal<sup>1</sup>**

**Eduarda Azevedo Gonçalves<sup>2</sup>**

O presente relato de experiência apresenta considerações sobre o planejamento da atividade de extensão na categoria de oficinas de arte infantil, denominado “PRÁTICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA CRIANÇAS” vinculadas ao projeto de extensão “DESLOCAMENTOS E CARTOGRAFIAS CONTEMPORÂNEAS”, que contempla como objetivo geral a realização de oficinas de arte, mostras de vídeo, encontros com artistas e excursões que versem sobre o deslocamento como prática estética e sobre a cartografia de artistas na arte contemporânea, para a comunidade interessada, escolares e pré-escolares.

O objetivo específico das oficinas de arte infantil consiste em desenvolver e introduzir práticas artísticas no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a partir de produções modernas e contemporâneas que os possibilitem experimentar a linguagem, os meios, os materiais e ampliar o campo perceptivo, contemplando Pintura, Gravura, Fotografia e Performance.

O projeto é coordenado pela profa. Dra. Eduarda Gonçalves e ministrado pelas acadêmicas dos cursos de Artes Visuais (licenciatura e bacharelado) Helena Santos Moschoutis e Mariane D'Avila Rosenthal.

As oficinas foram concentradas no período correspondente a 1º de junho a 06 de julho de 2012, com atividades direcionadas a crianças na faixa etária de 4 a 5 anos (pré-escolar) originárias da comunidade escolar pública e particular do município de Pelotas, tendo como

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Bacharelado em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, Doutora em Ciência e Tecnologia de Sementes, ministrante do Curso de Extensão Práticas Artísticas Contemporâneas Para Crianças.

<sup>2</sup> Artista plástica, Doutora em Poéticas Visuais, professora adjunta do Curso de Graduação e Mestrado em Artes Visuais e coordenadora do Curso Práticas Artísticas contemporâneas Para Crianças, vinculado ao Projeto de Extensão Deslocamentos, observâncias e cartografias na arte contemporânea, líder do Grupo de Pesquisa Deslocamentos, Observâncias e Cartografias contemporâneas.

elementos de divulgação cartazes (Fig. 1), mídia eletrônica (informativos – Câmara de Extensão do Centro de Artes) e contato telefônico.



**Figura 1. Ilustração referente ao cartaz de divulgação**

Cada oficina/atividade foi subdividida em três etapas complementares, porém distintas e assim conduzidas:

- Primeira etapa: Foi realizada a apresentação individual de imagens referentes a personalidades artísticas (nacionais e internacionais) pelos ministrantes, destacando-se aspectos como a nacionalidade de cada personalidade, os materiais utilizados para constituir suas obras e poética, os procedimentos técnicos, as possibilidades de interagir com as obras e os recursos midiáticos para apresentação das mesmas (*Software Power Point*) (Fig.2).

Nesta etapa da oficina, suscitamos leituras diversas, baseadas em alguns pontos que destacamos, sobre o contexto do artista, sobre sua nacionalidade, sobre os materiais e a linguagem. Abrimos um espaço a interlocução das crianças.

Desta forma convém destacar as citações de Buoro (2002):

A melhor capacitação dos agentes envolvidos em projetos que integrem a arte e a educação é, pois, o passo decisivo para despertar outros indivíduos para o contato e as experiências que a arte proporciona. Arte e conhecimento para muito mais gente, a arte e conhecimento para todos: se cremos nesta afirmação, é preciso que nossa ação educacional revista-se da autoridade fundamentada também por amplo saber do assunto (BUORO, 2002, p.28).



**Fig. 2. Apresentação do conteúdo aos opinandos - Centro de Artes - UFPel**

Nos percursos de transformação do conhecimento do educador e na etapa das vivências em sala de aula, é preciso disponibilizar modelos variados para a experimentação, pois só com um repertório elaborado com base em experimentações e vivências será possível avaliar de fato as diferentes metodologias e então criar ou escolher aquela que responda aos parâmetros da realidade (BUORO, 2002, p.33).

Não existe, portanto uma regra metodológica fixa para o grupo em todas as oficinas. É necessário rememorar conteúdos anteriores e comportamentos para a construção do conhecimento. A troca de experiências e a forma como o conteúdo é disponibilizado,



promove um alargamento nas relações cotidianas e de confiança, enriquecendo a autoestima de professores e opinantes, concordando com a citação de Chiovatto (2000):

Cada conteúdo a ser ministrado tem sua própria gama de informações e conhecimentos potenciais. Somam-se a esses os conhecimentos do professor sobre o assunto, assim como aqueles conquistados em seu lidar cotidiano com a própria vida. Os conhecimentos estão, também, nas respostas dos alunos frente ao conteúdo apresentado, na maneira pela qual aquele ensinamento se constitui em fonte de interesse e utilidade para o aluno, ou seja, como o conhecimento toma lugar na soma de experiências formadoras do processo de aprendizagem (CHIOVATTO, 2000, não paginado).

- Segunda etapa: Apresentação da possibilidade de utilização e realização de alguma prática artística contemporânea proposta pelo professor e de imersão nessa possibilidade dentro de cada espaço “teoricamente” delimitado. Foram apresentados e disponibilizados os materiais e a recomendação de utilização adequada – embora haja uma abertura a outras possibilidades de manejo, com referência a prática artística proposta (Desenho, Pintura, Gravura ou Performance). A execução foi realizada no atelier de Pintura (Fig. 3), entretanto algumas atividades ocorreram em outros espaços. Por exemplo, quando adotamos práticas de impressão e multiplicação das imagens, levamos os opinandos ao atelier de gravura, para conhecerem o ambiente de trabalho, materiais e meios.

- Terceira etapa: Corresponde a avaliação, conclusão ou apreciação do trabalho elaborado de forma individual ou coletiva pelas crianças, baseado na observação visual da atividade concluída, culminando com a apresentação aos pais ou responsáveis no momento de encerramento da atividade (Fig. 4).

Analisando a primeira etapa, pode-se destacar que as crianças observam atentamente e de forma auto expressiva, produzem com mais espontaneidade e portanto, ou conseqüentemente, menor imitação. Realizam inicialmente uma crítica imediata ora positiva, ora negativa, sobre as imagens apresentadas, se utilizando de sensibilidade ou critérios estéticos próprios para julgarem cada obra ou a personalidade artística, destacando o que consideram “*belo* ou *feio*” de forma natural, sem a preocupação de ser um julgamento exclusivo da obra.



**Figura 3. Ambiente interno do Atelie de Pintura - Centro de Artes – UFPel**

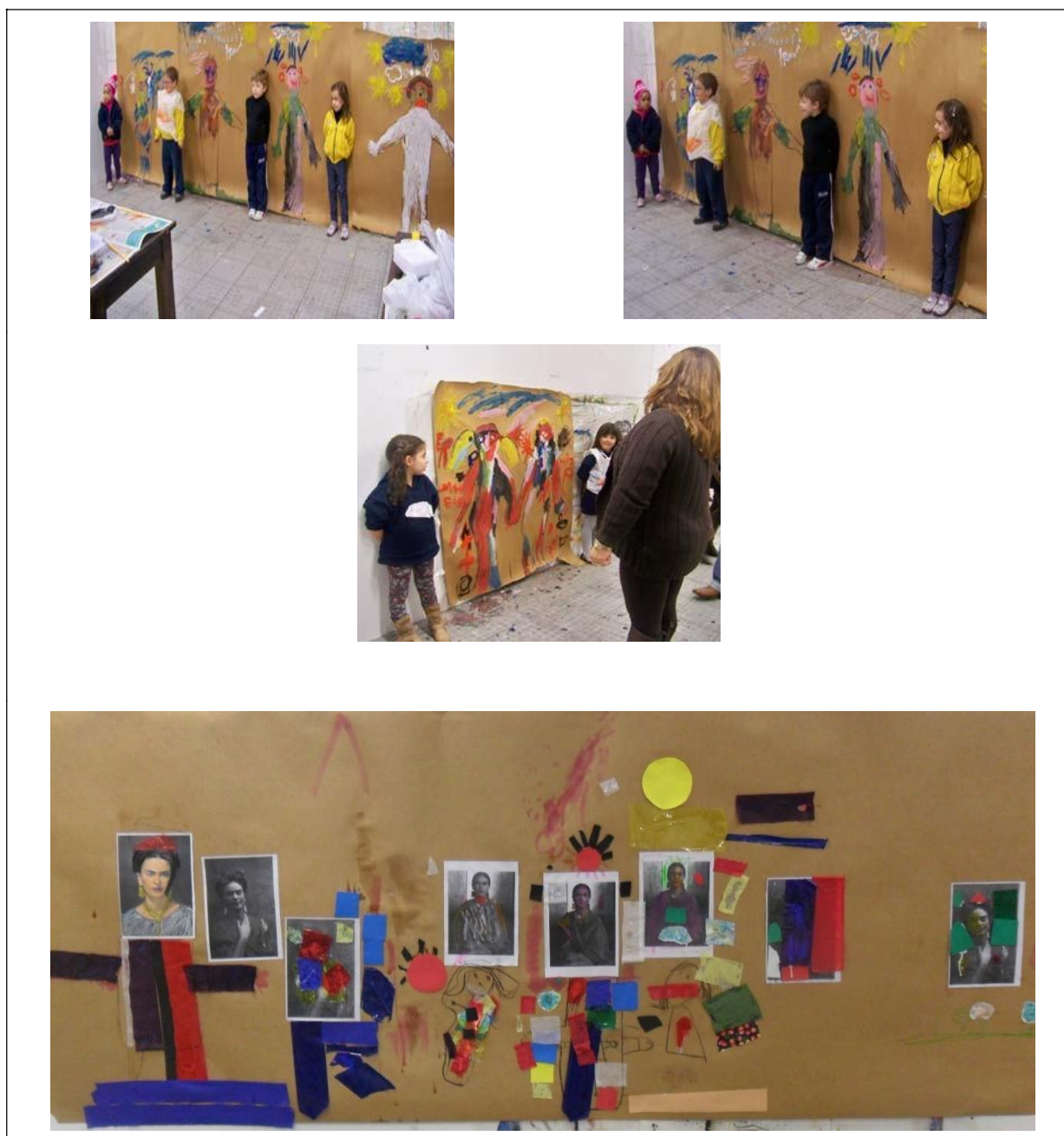


**Figura 4. Avaliação, conclusão ou apreciação do trabalho**

Segundo Duarte Jr. (2010):

Necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética”- *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (Duarte Jr., 2010, p.13).

Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente (Duarte Jr., 2010, p.13).

A análise sequencial das etapas permite destacar que com a possibilidade de continuidade da atividade, compartilham coletivamente da experiência de responder a estímulos ofertados a partir de imagens, materiais e cores, organizando de alguma forma o olhar e as ideias em ação.

A partir da abstração inicial, ou seja, sob ausência direta dos materiais e suportes e a criação imaginária da execução da obra, apesar de momentânea apoderam-se das “técnicas”, dos suportes e das orientações disponíveis articulando idéias com isenção teórica. Desta forma, conduzem a própria atividade sem preocuparem-se com procedimentos de cópia ou interferência no trabalho do colega.

As imagens afetam naturalmente os pequenos que, a partir desta afeição reinventam algumas idéias, formas, combinações de cores e procedimentos. Ou seja, numa aula sobre retrato, mostramos a obra “Antropormofias” de Yves Klein, em que imprimi em azul o corpo feminino na tela, uma menina fica impressionada e revela que aquilo é uma mulher nua. Entretanto, em sua prática, durante atividade que deveriam fazer a pintura do auto-retrato em tamanho natural a mesma menina pinta de branco a figura do corpo e revela que na cena esta nua (fig. 5). A expressão de certa surpresa e um sutil preconceito passa a contar como motivação de uma pintura auto-expressiva.



**Figura 5. Autorretrato - revelação da nudez**

Assim, através de múltiplas possibilidades de interações e sensibilizações em diferentes níveis espontâneos e pré-dirigidos todos se dispõem a realização e execução das propostas, se destacando a capacidade da criança de organização, através do sentido que dà a arte em uma situação experimental coletiva, perceptível através das diferentes formas de expressão (ou expressão singular) e com múltiplas interações.

Desta forma, o professor é responsável por criar liames entre todas as fontes, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno: ele é o responsável por auxiliar nos processos de significação dos conteúdos (CHIOVATTO, 2000, não paginado).

Na prática da educação infantil observa-se que em um dado momento, as crianças deixam de desenhar espontaneamente e ficam atreladas a alguns modelos referenciais (casa, árvore, pássaros, pessoas em formato palito, nuvens) (BINFARÉ, 2009, p.8).

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar, olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano (Duarte, Jr. 2010, p.26).

Cabe ao mediador de exposições, assim como ao professor, tecer uma trama articulada entre os interesses previamente traçados e os imediatamente despertados, conferindo unicidade, coerência e significância ao contato com as obras de arte (CHIOVATTO, 2000, não paginado).

Durante o processo de aprendizagem, elas observam atentamente as ações propositivas dos ministrantes, participam sempre que possível da explanação, contextualizam, emitem opiniões sobre as práticas artísticas (se gostam ou não), sugerem, opinam, interagem com as imagens, etc., respeitando as colocações dos próprios colegas e o espaço físico a eles ofertado, demonstrando motivação especial e sempre sendo incentivados a prosseguir livremente em suas atividades.

Independente do sistema educacional, no qual a criança esteja inserida, o desenho faz parte da sua vida, assim como um brinquedo. No entanto, ao longo das observações nas escolas, pode-se perceber que muitas vezes os profissionais da área de educação não valorizam devidamente o desenho infantil, não refletindo sobre o quanto ele tem a nos dizer e como podemos conhecer as crianças através dele (CORSI e AUGUSTO, 2009, p. 3).

No contexto geral demonstram sempre grande interesse pela utilização de tintas (predominando sobre a utilização de giz de cera, embora considerando que a tinta e a argila foram muito apreciados, na pintura dos suportes e a si próprios, amassam obsessivamente o suporte), vislumbrando sempre a possibilidade de utilização de cores vibrantes e o manuseio direto com a consistência cremosa da tinta, associados a ilustração de particularidades íntimas (detalhes internos do corpo humano), do cotidiano, de sentimentos, do ambiente físico e de personagens (geralmente princesas de contos infantis).

Entretanto, a elas sempre são apresentadas tinta guache (cores primárias, branco e preto) e a possibilidade ou a curiosidade de mesclarem esses pigmentos e multiplicarem numericamente a cartela de cores e tonalidades, o que certamente incrementa expressivamente o número e tonalidade de cores até a finalização da prática.

Algumas práticas foram mais envolventes, como por exemplo, a utilização direta do giz de cera na elaboração lúdica do desenho (exploração de diferentes maneiras – manchas, linhas, mistura de cores, desprovido de imitação) quando observava o colega para retrata-lo” (desenvolvimento do desenho com desprendimento da lógica adulta), na pintura do próprio corpo (desenho a partir da idéia de pensar o seu corpo em relação aos dos colegas) em grande dimensão, no procedimento de elaboração de gravura em matriz de argila, material mole e desforme que foi manipulado intensamente, no autorretrato, ou na experimentação do próprio corpo como suporte de forma coletiva ou individual performática.

Os desenhos das crianças expressam o que elas sentem e pensam sobre as coisas. Sendo assim, ao observarmos seus desenhos, podemos aprender muito sobre o seu modo de pensar e sobre as habilidades que possuem (CORSI e AUGUSTO, 2009, p. 3).

Convém destacar que a utilização do corpo como suporte em ambas as formas supra citadas, promoveu um resultado diferente ou inesperado quando comparado as demais práticas anteriormente apresentadas. Quando analisada a performance similar aos *Parangolés* de Helio Oiticica foram evidenciadas no grupo, crianças que se recusaram a participar voluntariamente, outras não deram continuidade a atividade na expectativa de que outra atividade artística fosse proposta naquele momento ou sequencialmente e algumas questionaram a utilização da indumentária (tecido, coloração e a sonoridade (musica ambiente e pandeiro)).

Entretanto, quando foram convidados a participação no coletivo semelhante ao *Divisor* (Lygia Pape) nas dependências internas do Centro de Artes e no ambiente do passeio público,



foram evidenciadas no grupo comportamentos distintos, crianças que também se recusaram a participar voluntariamente, outras deram continuidade somente com o acompanhamento dos pais ou responsáveis ou ministrantes durante a performance, enquanto que algumas ao final da atividade demonstraram sensibilidade sensorial mantendo contato com o material mesmo após o término da performance.

Com relação a atividade gravura em argila, realizaram a impressão manual de expressões pictóricas (objetos, elementos cotidianos, como por exemplo flores, animais e pessoas) reagindo de forma alegre a medida que ao cobriram com tinta guache essas impressões individuais, obtendo através da evolução do procedimento individual a visualização do que ali delimitaram, inclusive a impressão palmar, oportunizando também a experimentação sensorial da argila.

Verificou-se através da sequência de práticas propostas que as crianças através do desenho iniciam a realização de autodescoberta de seu potencial criativo ilimitado, observado através da independência com que cada um desenvolve através de seus traços vigorosos e movimentos, ocupando seja a integralidade do papel ou do espaço e ao mesmo tempo o respeito pelo colega, alicerçado no desenvolvimento de um potencial criador e inserção de uma poética sempre singular.

As práticas artísticas contemporâneas estão sendo continuadas com o mesmo grupo de crianças, mesmos ministrantes e ambiente físico, porém observa-se que há uma significativa memória visual quando são questionados sob práticas passadas, personalidades artísticas, suportes e materiais fornecidos.

Neste contexto artístico também convém destacar que as crianças estão cada vez mais imersas na possibilidade de continuidade, demonstrando o conhecimento por novos suportes, materiais e possibilidades de elaboração artística, e que arte não se limita apenas ao fato de colorir obras comerciais pré-elaboradas, o que indica com certeza a auto descoberta de potenciais artísticos e criativos que são levados ao ambiente doméstico.

### **Referências Bibliográficas:**

BINFARÉ, Carla. Construções no desenho infantil: dos modelos referenciais à problematização dos estereótipos.

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15681/000688480.pdf?sequence=1>.

Acessado em 27.09.2012

BUORO, Anamelia Bueno. Olhos que pintam a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: FAPESP- EDUC, 2002.

CHIOVATTO, Milene. O professor mediador.  
[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=13](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=13), Acessado em 27.09.2012.

CORSI, Graciela; AUGUSTO, Silvana. O desenho infantil é espontâneo ou cultivado?  
[http://www.veracruz.edu.br/cevec\\_informa/06\\_2009/doc/monografia\\_graciela\\_corsi.pdf](http://www.veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/doc/monografia_graciela_corsi.pdf)  
Acessado em 27.09.2012

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar edições, 2010.



## **A produção de vídeo como facilitador de novos “olhares”.<sup>1</sup>**

**Marisete Machado Colbeich<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Este trabalho aborda o estudo realizado com alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de oito anos de uma Escola Pública da periferia da cidade de Palhoça, SC e teve como objetivo principal a produção de vídeos no contexto escolar. O uso da mídia vídeo serviu como uma ferramenta facilitadora para a compreensão sobre a comunidade por parte dos alunos que puderam desenvolver novos olhares a respeito da realidade local. Caracterizada como pesquisa sociológica, apresenta caráter etnográfico e fenomenológico, abordagem qualitativa e enfoque de estudo de caso, englobando a formação e as identidades dos indivíduos envolvidos. Analisa como os alunos entendem e vivenciam seu contexto sócio cultural expresso nos vídeos produzidos. Para a coleta de dados utilizou-se: observação participante, diário de campo, análise documental e entrevista semi-estruturada. Constatou-se que a produção de vídeo para os alunos significou ganhos individuais impossíveis de serem calculados na medida em que os alunos que se envolveram passaram a olhar a comunidade por outro ângulo, questionando-se sobre aspectos antes banalizados no cotidiano já marginalizado por muitos.

**Palavras chave:** Mídias, produção de vídeos e Ensino de Artes.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo contempla o trabalho de pesquisa realizado para obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande/ RG. A monografia intitulada “A produção de vídeo como facilitador de novos “olhares” teve como principal objetivo verificar se há, por parte dos alunos envolvidos, desenvolvimento de uma sensibilidade no olhar e na capacidade de articular informações visuais, textuais e sonoras sobre a comunidade onde vivem e sobre os grupos sociais aos quais fazem parte através da produção de vídeos.

Esse estudo de caso, caracterizado como uma pesquisa ação foi desenvolvido na E. E. B. Professor Benonívio João Martins na cidade de Palhoça, SC. A pesquisa envolveu duas turmas de oitava série do Ensino Fundamental de oito anos. Com média de idade entre 14 e 16 anos.

Sabe-se que a escola tem valor fundamental na formação do cidadão, influenciando a comunidade a sua volta. Professores e profissionais da educação vêm-se envolvidos em um processo que implica grande responsabilidade.

Na busca pelo aperfeiçoamento constante das práticas escolares os professores têm a possibilidade de tentar diferentes métodos para alcançar seus objetivos. Neste sentido, entende-se que a diversificação das atividades pedagógicas junto à formação

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada no curso de Especialização de mídias na Educação. Universidade Federal de Rio Grande – FURG.

<sup>2</sup> Especialista em Mídias na Educação (FURG/2012), Especialista em Gestão Educacional (UFSM/2005), Bacharel em Desenho e Plástica (UFSM/2001), Licenciada em Desenho e Plástica (UFSM/2003).

continuada dos profissionais da educação vem enriquecer tais práticas. As novas tecnologias estão causando grande impacto sobre a educação atual, nas diversas áreas do conhecimento, criando outras formas de aprendizado, disseminações do conhecimento e, especialmente, novas relações entre professor e aluno.

No que tange as Artes Visuais é sabido que todas as formas de expressão podem se enquadrar no seu conceito. O ensino da arte deve incorporar as diferentes linguagens existentes. Os meios midiáticos oferecem amplas possibilidades de criação e interação às aulas de artes, equipamentos eletrônicos tornam as aulas mais atrativas e ampliam possibilidades quanto ao fazer e refletir a arte na escola. No entanto, a máquina precisa ser vista como ferramenta auxiliar de aprendizagem. A mídia usada deve ser adequada ao conteúdo, pois este vem em primeiro lugar. As novas tecnologias como um todo, precisam ser assimiladas e entendidas como ferramentas pedagógicas para criar um ambiente interativo que proporcione ao indivíduo, diante de uma situação problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu próprio conhecimento.

Em todos os momentos do Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares dão à área de Arte uma grande abrangência. Segundo o PCN Arte as Artes Visuais (trabalhada com maior amplitude) deve englobar artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as novas tecnologias. Os PCN-Arte declaram que "os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe" (PCN-Arte, p. 49). Frente a isso, este projeto tem a intenção de desenvolver a criatividade e um olhar mais crítico e reflexivo junto aos alunos das duas turmas de oitava séries de oito anos, sujeitos desta pesquisa para a realidade cotidiana tendo como ferramentas as novas tecnologias. E de forma mais específica a criação de vídeos sobre o entorno comunidade/escola/grupos sociais como facilitador para reflexão acerca da realidade sócio cultural e pessoal dos sujeitos envolvidos.

Os alunos envolvidos na pesquisa vivem e convivem numa realidade social e cultural específica e inerente ao local onde moram. Mesmo assim, dentro desse contexto amplo destaca-se a formação de subgrupos por afinidades, idades, interesses. Esses subgrupos se formam, fortificam e se mantêm no cotidiano das práticas escolares e são visíveis nas salas de aula. Desta forma, pretendeu-se que os alunos envolvidos trouxessem essa realidade ampla e ao mesmo tempo intimista inseridas nos vídeos

produzidos a fim de ilustrar com imagens como se dá esse convívio pacífico na diversidade da realidade de uma escola pública da periferia da grande Florianópolis.

### **Vídeos produzidos: Alguns recortes da pesquisa.**

Para iniciarmos o processo de elaboração de nossos vídeos foi proposto o que chamamos de pré-roteiro. Precisávamos que os alunos entendessem e refletissem sobre os assuntos escolhidos a partir do tema geral proposto “O lugar onde vivo”. A organização dos grupos ficou a critério dos alunos e foram formados por afinidades.

Pré-roteiros formulados e discutidos passamos a pensar no roteiro. Após, os alunos foram para prática, dessa etapa a pesquisadora não participou diretamente. Consideramos que os alunos deveriam ter autonomia e total liberdade no momento onde seus olhares passariam a guiá-los e a serem guiados pela realidade que vivenciam.

Os vídeos produzidos têm entre 03 e 15 min. de duração. Foram feitos com aparelhos de celulares e câmeras digitais. Alguns grupos tiveram muita dificuldade por não conseguir equipamento para produzir as imagens ou mesmo para editá-las depois. Cabe salientar que se trata de uma realidade sócio-cultural bastante adversa. Nesse ponto o trabalho em grupo foi crucial para o desenvolvimento, troca de experiências e estímulo a produção das imagens.

A turma 81 (turno da manhã) é composta por 28 alunos, nesta turma foram formados 07 grupos. Na turma 82 (turno da tarde) são 23 alunos regulares que formaram 5 grupos. Destes, todos concluíram a primeira parte da proposta que consistia em montar o pré-roteiro e roteiro e também a última que consistia em analisar por escrito através de um questionário fornecido pela professora as ações do seu grupo quanto à produção do vídeo. Dos 12 grupos formados (soma das duas turmas) 04 deles não entregaram o vídeo final.

O grupo de alunos, que vamos classificar como V, não fez o vídeo porque não teria tido tempo e respondeu que a proposta serviu “para refletirmos sobre nossas vidas e o que fizemos e vamos fazer”; disseram, também, ter gostado de trabalhar com vídeo na aula de artes “porque nós sabemos como é fazer um vídeo” e concordam que atividades como essas facilitam a aprendizagem “porque é mais fácil aprender fazendo na prática” (falas do grupo V). Já o grupo M que também não entregou o vídeo escreve: “todos vão achar que não, mas sim, isso ajuda muito na aprendizagem do aluno” (grupo M). Esses dois grupos queriam mostrar o cotidiano dos adolescentes do bairro. “Foi uma forma de a gente mostrar nosso dia-a-dia”, escrevem os integrantes do grupo M.

Temas que envolvem saneamento básico e outros problemas relacionados à urbanização dos bairros foram recorrentes nos vídeos. São questões que influenciam muito no cotidiano de alguns dos alunos. Nesse sentido a aluna Joana analisando o vídeo do seu grupo explica: “Optamos por esse assunto para os professores saberem o porquê às vezes os alunos não vem à aula. [...] Moro nessa comunidade do vídeo e vejo isso que passei no vídeo todos os dias.” (Joana)

O vídeo do grupo de Joana tem em torno de cinco minutos e é ela que aparece como narradora. Consiste em mostrar e comentar através de opiniões próprias o local onde a aluna mora. A rua sem calçamento nem rede de esgoto, logo após ter chovido com grandes poças com água acumulada, na rua sem calçadas e em terrenos baldios e mesmo em terrenos de vizinhos grandes quantidades de lixo acumulado ou simplesmente jogado atraindo animais como ratos e outros mencionados pela aluna.

Joana fala com propriedade sobre a comunidade e fica claro que foi ela, o sujeito mais ativo na realização da tarefa. Quando perguntados o que sentiram realizando esse trabalho a mesma aluna responde: “Eu me senti muito mal, porque mostrei onde eu moro e tenho que passar todos os dias para vir para escola, ou para ir a qualquer outro lugar. Só que tem muitas pessoas que moram lá e não fazem o que muitas fazem que é jogar o lixo no meio da rua”(Joana).

A aluna diz ter vergonha de morar no bairro, ela tem a consciência e procura esclarecer que nem todos os moradores são iguais, que tem pessoas preocupadas com o local onde moram e gostariam de ver mudanças reais. No entanto, outro aluno comenta que a comunidade está cansada de “tantas promessas de políticos que não fazem nada.” (Marcos).

A comunidade formada por esses dois bairros possui cerca de sete mil habitantes e tem o menor IDH (Índice de desenvolvimento humano) de Santa Catarina. Sabemos que várias ações têm sido pensadas para a comunidade, mas não com a comunidade. Parece haver um misto de revolta e de espera pelo assistencialismo. Muitos desses moradores são pessoas vindas de outras regiões de Santa Catarina e também de Estados como Rio Grande do Sul e São Paulo. Muitas dessas famílias migraram em busca de melhores condições de trabalho. Há ainda os casos de famílias inteiras que simplesmente se deslocam fugindo de situações de violência que envolve algum familiar ou mesmo a família toda. Geralmente nesses casos observamos que passam meses ou anos em outros locais e acabam voltando. Nesse meio as crianças perdem referencias culturais, escolares, amigos, localização.

Devido a esse constante deslocamento parece que muitos moradores não se identificam com o bairro. Isso vem a fortalecer o que Hall (2000) comenta sobre as rápidas mudanças que levam à massificação da informação, não permitindo mais aos indivíduos uma visão clara do mundo, mas identificações variadas decorrentes de fatores diversos. O sujeito, não se vendo mais como ser integrado, pertencente à determinada condição, tende a perder o sentido de si e não sabendo qual é seu lugar no mundo social e cultural, passa a ter crises de identidades que antes eram claras e solidas. Sobre identidade cultural comunitária Demo (1991, p.99) comenta:

Para deixar a situação de objeto, o sujeito necessita de identidade. Tal identidade é construída na história cultural da comunidade. Sem isso não há comunidade, mas apenas um bando de gente. Nesse sentido, a identidade cultural é a parteira da participação, porque planta a fé do grupo em seu futuro, já que viveu um passado válido. A desagregação das identidades culturais através dos meios de comunicação, da pressão homogeneizante dos centros, da invasão de padrões externos, contribui para enfraquecer a energia participativa de um povo, levando a consolidar posições de dependência e de subalternidade.

Enquanto seres sociais somos também produtores culturais. Produzimos cultura porque vivemos em contato com os outros seres humanos, na família, na escola, no trabalho. Segundo Brandão (2002, p. 31):

A cultura existe nas diversas maneiras por meio das quais criamos e recriamos as teias e as (tessituras) e os tecidos sociais de símbolos e de significados que atribuímos a nós próprios as nossas vidas e aos nossos mundos. Criamos os mundos sociais em que vivemos e só sabemos viver nos mundos sociais que criamos. Ou onde reaprendemos a viver, para sabermos criarmos com os outros os seus outros mundos sociais. E isto é a cultura que criamos para viver e conviver.

O ensino escolar quando voltado para educação integral dos indivíduos precisa vê-lo de forma completa buscando atender suas múltiplas necessidades. Ao ensino de arte cabe preservar e difundir a cultura dos povos e se faz essencial frente às transformações da atualidade, pois trata de fatores humanos. Neste sentido, cabe ao educador um olhar sensível frente à diversidade, para assim compreender o indivíduo com suas particularidades, de forma a realmente contribuir para a construção da autonomia e cidadania de seus alunos. Nesse sentido o PCN Arte (2000, p.05) salienta a necessidade de:

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; • conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, , posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Falar de cultura em sala de aula, independente da disciplina, é partir do micro para o macro sistema. É propiciar ao aluno a compreensão de si e do outro como autor e construtor cultural. É também colaborar para formação de identidades. Os vídeos produzidos pelos alunos são pequenos recortes de uma realidade complexa, eles esboçam tristezas, angústias, alegrias, rotinas, mágoas, sonhos. Esboçam vida e são produtos de uma cultura em constante transformação.

Também sobre saneamento básico outro grupo escreveu no roteiro:

“Nós imaginamos fazer um vídeo mostrando a falta de tratamento de esgoto e lixo na comunidade do Brejarú, mostrando um pouco a nojeira que é, mas porem, a realidade de como a comunidade sofre com o mau cheiro e bichos que se criam por causa do lixo. Também vamos entrevistar um ou dois moradores sobre o assunto.” (grupo A). Em outro momento, agora verbalmente relatam: “Nosso trabalho é um tipo de protesto para a comunidade se ligar do que tem que mudar”. (Aluna do grupo A).

Avaliamos que o grupo alcançou aos objetivos propostos no vídeo produzido, uma observação importante é que na fala do entrevistador (membro do grupo e da comunidade) ao entrevistado (membro da comunidade) apareceu à seguinte pergunta: “Você acha que a situação do bairro é culpa somente das autoridades ou também da própria comunidade?” (Aluna do grupo A).

A entrevistada diz achar que não, que também os moradores são responsáveis por procurar melhorar o lugar onde vivem. Notamos que tanto aluno quanto moradores tem noção de seu papel social, apesar disso pouca coisa consegue ser modificada.

Na atualidade são muitos os discursos pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e incluyente com iguais direitos, deveres e valores humanos, junto à consciência destes independentes do grupo social, cultural, étnico, a que se pertença. Porém, sabemos, são tantas as desigualdades que os próprios indivíduos se excluem ou se fecham em pequenos grupos para garantir algum tipo de democracia. Além disso, cabe lembrar que conceitos como cidadania e democracia não estão claros para todos. Há populações tão acostumadas ao verticalismo e submissão que nem os bens públicos sentem como seus.

Não existindo na família e nem na escola a educação para a cidadania, a cultura passa a ser a da depredação. Fato que ocorre com freqüência na escola da pesquisa que seguidamente é invadida por terceiros e também depredada pelos próprios alunos. Frente a isso, a escola ainda é o melhor ou talvez o único lugar para tomada de consciência e indignação positiva, criação de seres capazes de lutar pelas mudanças

sociais necessárias. Segundo Verza (2000, p. 106): “Somente pela ação concreta ancorada pela conversação dos cidadãos organizados, supera-se o sentido meramente formal da cidadania e democracia.” Desta forma, acreditamos que o trabalho com os vídeos focando o olhar na comunidade colaborou positivamente para tão desejada e necessária tomada de consciência entre os envolvidos.

Outros dois grupos abordaram como tema a comunidade com a pretensão de levantar questões sociais. Jane membro de um dos grupos deu ao vídeo produzido o título de “Existimos” e quando perguntado o motivo do tema responde: “Porque as pessoas tem que ver o que as outras pessoas estão passando [...] eu quis gravar para as pessoas ver o que as outras passam [...] tem gente que tem vergonha das pessoas que trabalham na reciclagem.” (Jane)

Entre os grupos da turma da tarde um se destacou por apresentar, no vídeo criado, claramente a consciência de querer alterar a realidade de como é vista a dança de rua vinda das comunidades. O grupo formado por quatro meninos vinculado a um projeto de dança de rua aberto a comunidade relata: “Falamos de modo explicativo no vídeo sobre o hip hop. Queremos mostrar para a sociedade, quebrar tabus para criar uma nova visão, mais positiva sobre a dança de rua.” (Grupo E).

Acreditamos que essa pesquisa em alguns aspectos ultrapassou ao objetivo de potencializar a criação de vídeos como forma de reflexão sobre a realidade sócio cultural de alunos da oitava série do ensino de oito anos da E.E.B Prof. Benonívio João Martins da cidade de Palhoça, SC. Podemos hoje acreditar que esses alunos entendem a disciplina de arte também como área de conhecimento, tão importante e potencializadora quanto as demais. Que conseguem fazer pontes entre os conteúdos e seu cotidiano e entendem que a aprendizagem pode ocorrer de diversas formas. Salientamos ainda, que a caminhada para construção de indivíduos conscientes e críticos é um processo lento, gradativo que envolve tomada de compreensão sobre a realidade. Nos vídeos apresentados, e mesmo nos trabalhos não concluídos percebemos esse caminhar sendo traçado.

Por fim, destacamos que a aplicação desta pesquisa buscou desenvolver os conteúdos de Artes Visuais através da apreciação e da produção de imagens em movimento (produção de vídeos) trazendo implícita a leitura de mundo dos alunos a fim de provocar novos olhares para a realidade. Também, proporcionar novas formas de abordagens estéticas a partir de questões que envolvem a tecnologia e linguagens contemporâneas de Arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade atual, com a popularização e acesso das diferentes classes sociais aos equipamentos para gravação de vídeos, computadores e *sites* para disponibilização de vídeos na Internet, é crescente o interesse, disposição e “descobertas” de crianças e adolescentes nesse sentido. Esses, não mais se contentam em serem consumidores, querem também se sentir produtores desse tipo de mídia. Essa curiosidade pertinente a adolescência pode muito bem servir de estímulo a aprendizagem. Segundo Isaia, “Na medida em que o homem age sobre a natureza, transformando-a cria a cultura que por sua vez, provoca alterações no sistema cognitivo do ser humano, permitindo que este seja visto simultaneamente como produtor e produto de sua cultura (1991, p.36).

As linguagens, oral e escrita foram fundamentais para essa pesquisa e se refletiram nas imagens produzidas. A observação da interação dos alunos em sala de aula mediou a relação sujeito e conhecimento. As referências teóricas e históricas serviram também de exemplo e motivação para as criações plásticas.

O resultado desse projeto mostra como o ensino pode ser prazeroso quando são utilizados recursos didáticos diversificados em sala de aula. O vídeo, que é um recurso didático lúdico, possibilitou com que os alunos formulassem conceitos importantes dentro dos diferentes temas transversais, bem como lançassem um olhar diferenciado sobre a própria realidade. Dessa forma, constatou-se que frente à literatura pesquisada e o observado durante as atividades realizadas através desse projeto, a atividade de produção de vídeos tem grande potencial educacional.

Em todas as etapas do projeto os alunos foram ativos no processo de aprendizagem, a partir da temática geral “O lugar onde vivo”.

Durante as apresentações dos vídeos aos colegas foi possível uma avaliação mais abrangente do projeto e o levantamento de pontos importantes como a maior integração dos alunos, criatividade, o uso da tecnologia na visão dos adolescentes. Conseguimos, assim, ter um panorama das inúmeras possibilidades de trabalharmos com a produção de vídeo na escola. O uso de aparelhos celulares, câmaras digitais e mp4, mp10 utilizados pelos alunos são recursos cada vez mais acessíveis as diferentes classes econômicas, e de fácil manipulação.

Contatamos ainda, que propostas envolvendo as novas tecnologias como no caso desta produção de vídeo podem não trazer respostas para os problemas educacionais, comportamentais e de aprendizagem, mas são ferramentas potencializadoras de habilidades para todas as disciplinas. Produzir os vídeos para os alunos envolvidos



significou ganhos individuais impossíveis de serem calculados na medida em que os alunos que se envolveram passaram a olhar a comunidade por outro ângulo, questionando-se sobre aspetos antes banalizados no cotidiano já marginalizado por muitos, como percebemos nas falas dos mesmos.

Sobre as potencialidades desenvolvidas com propostas como estas concordamos com (Tajra 2001), quando diz: “[...] os alunos ganham autonomia nos trabalhos, podendo desenvolver boa parte das atividades sozinhos, de acordo com suas características pessoais, atendendo de forma mais nítida ao aprendizado individualizado”. Aprender sobre cooperação também foi outro ponto significativo dessa prática.

O ensino de Artes Visuais prevê além da abordagem de obras vinculadas a galerias e museus, a leitura da estética do cotidiano (outdoors, imagens da mídia, filmes espaço urbano, etc.) A educação estética se relaciona com educar a visão para observação de imagens, permitindo a leitura de mundo pelo filtro das Artes Visuais e, conseqüentemente, o desenvolvimento intelectual, social, cultural e estético a partir de avanços tecnológicos recentes.

Salientamos que essa prática ocorreu durante a greve do Magistério Público Estadual e paralisação parcial dos professores da escola. A coleta de dados, por esse motivo, foi dificultada. Dessa forma, também não podemos envolver outros professores na ação, mas acreditamos que teria sido de grande valia e enriquecimento se o trabalho tivesse tido a colaboração de outros profissionais da educação. Entendemos que trabalhos interdisciplinares buscam a integração de todas as disciplinas, professores e alunos com o objetivo de trabalhar os conteúdos de maneira mais dinâmica, interativa e interessante, facilitando trocas e construção de conhecimento por todos os envolvidos. A interdisciplinaridade pode ser conseguida através de projetos envolvendo temas atuais. Martins argumenta que:

O processo de ensino-aprendizagem se configura como uma rede complexa e sem lugares definidos. A rede é uma figura heterogênea, composta de pessoas e coisas, de experiências e práticas, lingüísticas e não lingüísticas. Não há via de mão única. As trocas se dão em múltiplas direções, envolvendo diversos atores, formais e informais. (2009.p.203)

No entanto, sabemos ainda serem precárias ou ineficientes práticas interdisciplinares em muitas realidades escolares. O que ocorre devido a fatores diversos tais como, excesso de carga horária de alguns professores, falta de interesse, fluxo de profissionais, inexperiência, falhas no Projeto Político Pedagógico da escola, entre outros. Na realidade da pesquisa consideramos que uma proposta interdisciplinar se

faria possível com alguns dos profissionais citados. Segundo Martins (2009, p. 203) “o caminho é o de um aprendizado permanente do ser professor”.

Acreditamos que os “olhares” lançados pelos alunos nessa pesquisa também oferecem grande potencial de reflexão e trabalho como ponto de partida para outras áreas do conhecimento.

Por fim, entendemos que o vídeo está incorporado nas realidades dos jovens de nossa comunidade, principalmente pelo acesso, mesmo que limitado a internet e a sites que permitem postagens de vídeo, principalmente o *Youtube* e mesmo em redes sociais. Precisamos salientar que o espaço da web desempenha atualmente importante papel educacional: dá visibilidade a modelos de comportamentos, ensina-nos linguagens e privilegia alguns valores em detrimento de outros.

Frente a isso, a Produção do Vídeo na escola se impõem como possibilidade impactante e sedutora, trazendo para estes ambientes possibilidades de criação dos próprios alunos, onde eles são protagonistas dos roteiros e dos conteúdos a serem filmados, explorando suas emoções, fantasias, desejos, medos e aperfeiçoando continuamente a utilização da produção de vídeo no ambiente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- ALVES, N. *Imagens de tecnologias nos cotidianos das escolas, discutindo a relação "localuniversal"*. In: ROMANOWSKI et al. (Org.). *Conhe- 1199 Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, 2004.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. 5ª ed., Petrópolis, J: Ed. Vozes, 2000.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2ª São Paulo: Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Arte-educação*. In: conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984, p. 68 (com adaptações).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> . Acessado em: 08/05/2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. Multimídia Educativa – Ferramentas de Autoria. Disponível em <<http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2011.
- COLL. Cesar. MONEREO. Carles. *Educação e aprendizagem no século XXI: Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades*. In: Psicologia da educação virtual:

aprender a ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed 2010.

COLBEICH, Marisete. M.; Oliveira, Marilda. O. *Um Olhar Sobre as Práticas Docentes de Professores de Artes Visuais do Ensino Médio*. In: I Congresso de Educação Arte e Cultura, 2007, Santa Maria. I Congresso de Educação Arte e Cultura, 2007.

DEMO, Pedro. *Pobreza Política*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora. 1991.

FANTIN, M. GIRARDELLO, G. (orgs). *Liga roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas, SP Ed. Papyrus, 2008.

FARIAS, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002

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

FREUD, Sigmund. *Obras completas*, TOMO I. Madri, Biblioteca Nueva, 3 edição, 1973.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003. 7ª ed.

HERNANDEZ, Fernando. *Cultura Visual, mudança educativa e Projetos de trabalho*. Artmed Porto Alegre, 2000.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. *A teoria sociocultural de Vygotsky: Um esboço inicial*. Cadernos de Ensino Pesquisa e extensão. Numero 40. Santa Manta Maria, RS, 1991.

KWECKO, Viviani Rios. *Educação e Comunicação: a experiência de jovens no desenvolvimento de um programa de rádio*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas. Orientadora: Tânia Maria Esperon Porto. Pelotas, 2009.

MANDARINO, M. *Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula*. 2002. Disponível em: <http://www.unirio.br/morpheusonline/numero01-2000/monicamandarino.htm> Acessado em: 01/04/2012.

MANZINI, E.J. *Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada*. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25. in: <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt3/04.pdf> . Acessado em 15/03/2012.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAN José Manuel & BEHRENS Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papyrus, 2000.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. *Preconceito e Auto Conceito: Identidade e interação em sala de aula*. Papiros Editora, 1994. Campinas – SP.

PEREIRA, Kátia Helena. *Como usar Artes Visuais na sala de aula*. São Paulo: contexto, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *COMO FAZER PESQUISA AÇÃO?* Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acessado em 23/05/2012.

SONTAG, S. *Ensaio sobre a fotografia*. Lisboa: Dom Quixote, 1986.

TAJRA, S. F. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*, 3ª ed. Rev. atual. e ampl. São Paulo: Érica, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987

VESCE, Gabriela E. Possolli. *MÍDIAS EDUCACIONAIS*. 2008. Infoescola. In: <http://www.infoescola.com/comunicacao/midias-educacionais/> Acessado em 11/09/2011.

## Experiência e educação estética na formação do arte/educador

Maristani Polidori Zamperetti (CA/UFPel)

**RESUMO:** O texto problematiza as relações entre a experiência e a educação estética na formação de professores de Artes Visuais, apontando a necessidade de reflexão acerca de memórias e vivências infantis, visando possibilitar o reconhecimento de ideias e/ou concepções sobre a arte e o grafismo da criança. Para tanto, utilizo as minhas vivências e experiências escolares, na condição primeira de aluna e posteriormente, de professora, que me motivam a refletir sobre a formação de docentes na universidade, hoje. A arte tem a capacidade de produzir sensações e sentidos nos sujeitos, conduzindo-os a saberes integrados em seus corpos, tornando-os mais perceptíveis aos seus contextos de vida. Necessitamos urgentemente de espaços de formação, discussão e reflexão sobre a arte e seu papel na vida contemporânea – uma educação estética. A experiência conduzirá o arte/educador a questionamentos frente às situações que se apresentam, revisando sua formação e atuação em sala de aula. O confronto, a possibilidade de vivenciar uma situação semelhante à da criança, propiciará a ampliação de sua própria expressividade e sensibilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte/Educação. Educação Estética. Formação Docente.

O presente texto propõe-se a refletir acerca das relações entre a experiência e a educação estética na formação de professores de Artes Visuais, a partir de vivências e observações com o grafismo infantil, na condição de professora e pesquisadora<sup>1</sup>. Parto do princípio de que é necessário recuperar experiencialmente memórias de situações e vivências infantis, para que, refletindo sobre elas, possamos perceber a importância da arte na formação pessoal e profissional de futuros/já professores de Artes Visuais. Entendo que as vivências infantis repercutem no meu trabalho como docente, portanto, pensando na importância de se falar sobre a relação entre a experiência e a formação docente, utilizo minhas memórias como dados para a autopesquisa.

Apelo às memórias: lembro-me dos desenhos no papel, no chão, as pinturas nas paredes feitas com pó de tijolo e água, as revistas de histórias em quadrinhos, os desenhos que minha mãe fazia, os apontamentos de meu pai em cadernos, os recortes precisos feitos com uma pequena tesoura por minha avó – recordações de um tempo da infância que marcam a

---

<sup>1</sup>Trabalhei em escolas municipais de uma cidade da zona sul do RS, de 1991 a 2010, ingressando na universidade como Professora de Fundamentos da Educação em Artes Visuais, no segundo semestre de 2010.

minha memória e que se refletem na minha formação de artista-professora-pesquisadora. O que estas lembranças possuem de potencial para pensar a nossa formação de professoras e professores?

A criança vivencia importantes situações para o seu desenvolvimento através dos traçados gráficos – lápis, caneta e pincel – experienciando-as com profunda entrega e densidade gestual. Situação semelhante poderá ocorrer com o adulto predisposto à criação artística; ele se encontra bastante próximo da criança na qualidade do envolvimento vivenciado. Porém, o adulto reflete, e através dessa ação, é tomado pela experiência, que vinda de uma vivência refletida, torna-se algo materializado, possibilitando-lhe pensar sobre o ocorrido.

O ato de criação não é constituído somente de momentos agradáveis ou de ações planejadas, que possibilitem ao artista/adulto controle extremo. Existe também a dúvida, o conflito, a dor, o estranhamento, a frustração – sentimentos e sensações que não poderiam estar ausentes de uma atividade humana e que concretizados, ordenados materialmente, participam de um processo dinâmico de transformação do próprio ser que as produz. Considera-se, neste processo de experimentação que o artista, ao produzir suas obras poderá “[...] enfrentar todos os tipos de erros ou chegar à conclusão de que não é esta [obra] ainda aquela buscada; como consequência, é gerada a necessidade de fazer outras tentativas e, assim, a abertura para novas descobertas [...]” (SALLES, 2007, p. 37).

No processo criativo, crianças, jovens e adultos de qualquer idade experimentam novas descobertas em suas produções artísticas – ao mesmo tempo que constroem formas e as destroem – modificam a forma de seus grafismos, e neste movimento sem fim, transformam-se. Na medida em que estes sujeitos se identificam com a matéria criada/recriada, promovem uma transferência simbólica, na qual fazem parte como autores e espectadores, surgindo possibilidades de “reflexão, de convergência e antagonismo, no confronto entre a produção gráfica infantil e o universo cultural do aluno” (DERDYK, 1989, p.07).

Através da criação artística é possibilitado ao sujeito, dar formas à sua imaginação. Escapa-se, assim, da domesticação e massificação que a indústria cultural produz em adultos, jovens e crianças, numa espécie de alienação estrondosa que anestesia os sentidos humanos. Como aponta Vieira da Cunha (2009), da mesma forma que não existe substituição para a criação artística, também não há possibilidade de troca para o exercício do riso e do brinquedo, pois ainda que tenhamos acesso a aparatos tecnológicos refinados, as primeiras vivências com materiais, texturas, cores, sensações e odores serão sempre lembradas. Da

mesma forma, ficará em nossa lembrança, as brincadeiras infantis e os momentos lúdicos, vivenciados na interação com os pares.

Talvez, e provavelmente uma grande maioria dos educadores, deixou para trás as vivências básicas e imprescindíveis da criação artística, esquecendo-se de que as experimentações infantis produzem momentos culturais e descobertas diversas do mundo adulto. Assim como as crianças, somos formados [ou formatados] por este espaço psíquico cultural que supervaloriza os aspectos cognitivos e esquecemos, por fim, da sensibilidade e da experiência estética, que poderiam ser asseguradas pela educação estética. Conforme aponta Duarte Júnior (2010), a atividade artística seria uma das formas de exercício da educação estética, mas não a única.

Percebe-se que a experiência estética é o fundamento para a formação de crianças, jovens, adultos e de seus professores. Como assegura Derdyk, “a vivência prática da linguagem [artística] deveria ser considerada pressuposto básico para a formação de futuros educadores” (1989, p.11). Assim, poderíamos falar de uma educação estética como proposta para a formação de professores, tendo repercussões na sua futura profissão e na relação com seus alunos e contexto escolar.

Para Duarte Júnior, a experiência estética é “[...] a nossa (humana) experiência face a determinados objetos que percebemos e sentimos como belos” (1986, p. 9). Durante a experiência estética ocorre um diálogo entre a pessoa e os seus próprios sentimentos, sem a presença de um interlocutor. A beleza não está no objeto ou fato observado e nem em quem o observa, mas acontece na relação entre ambos. A experiência estética é um tipo específico de relação que mantemos com o mundo. O espectador diante da obra dialoga com os seus sentimentos e, num ir e vir de sensações, imagens, memórias, encontra-se consigo mesmo, porém, esta experiência sensível “em sua essência, pode-se dar não apenas diante da arte, como também da totalidade do mundo e de seus múltiplos objetos”, conforme sugere Duarte Júnior (2010, p. 37).

A vivência do ato criativo pela criança possibilitará seu desenvolvimento e amadurecimento, ampliando sua expressividade e produzindo reverberações ao longo da vida, constituindo-se em experiência estética. A concepção de nós mesmos, adultos, como seres totalmente estáveis e formados, por vezes, torna-se um empecilho para que possamos experienciar e descobrir novas possibilidades de criar. A ideia de que *isso é coisa de criança*, e portanto, *menor* em importância, precisa ser repensada e modificada, principalmente pelos que se dedicam à formação de professores e aos futuros docentes.

O considerável embrutecimento das relações sensíveis na contemporaneidade incide – de forma não menos catastrófica – na formação de professores, onde aparentemente é ainda incipiente o espaço concedido às atividades estéticas e artísticas. Por essa razão, discutir o papel da experiência estética no espaço destinado à formação docente ajuda na compreensão dos fatores que envolvem os processos pedagógicos de formação da sensibilidade (MEIRA; ZAMPERETTI, 2010).

Desta forma, necessitamos vivenciar situações que promovam alguma espécie de estranhamento a nós mesmos, uma percepção das sensações impressas em nossos corpos pelas atividades artísticas. Este tempo/espaço pode se constituir num intervalo de calma, serenidade ou desagrado; de qualquer maneira, uma sincera permissão para que possamos pensar e talvez, refletir, sobre os sentidos e sentimentos experimentados durante o envolvimento na atividade.

Refiro-me à *estesia*, termo contrário à *anestesia*. A anestesia caracteriza-se pela negação do sensível, a incapacidade de sentir, que gera a deseducação dos sentidos, fato presente na sociedade contemporânea. Dessa constatação sobrevém a necessidade urgente de atentar aos “processos sensíveis do corpo”, como aponta Duarte Júnior (2010).

Podemos observar o anestesiamiento humano em diferentes situações vivenciadas na contemporaneidade – o consumismo, a busca de prazer imediato, as condutas de risco – parecem ser movidas pela busca de sensações e percepções relevantes para a vida humana, porém, mais do que causar stress, tensão e dispersão adrenalínica, anestesiam. Por isso, necessitamos urgentemente de espaços de formação, discussão e reflexão. A arte tem a capacidade de produzir sensações e sentidos nos sujeitos, conduzindo-os a saberes integrados em seus corpos, tornando-os mais perceptíveis aos seus contextos de vida.

Assim, é possível concordar com Duarte Júnior (2010) ao afirmar que a educação *estésica* é “[...] uma relação mais harmônica de nossos sentidos corporais com as coisas que nos cercam, bem como um maior equilíbrio nas atividades que desempenhamos constituem o passo inicial para a percepção estética da vida que nos foi dada a viver” (p. 19).

Assim, as experiências sensíveis (ou estéticas) permitem aos indivíduos uma relação dos seus sentidos com a realidade ao seu redor e também com outras desconhecidas e/ou desapercebidas em momentos passados ou, ainda, que pertençam ao campo da imaginação. Porém, isto só é possível se realmente ocorrer uma interação entre o sujeito e o objeto e/ou situação.

Quando uma pessoa é incapaz de se sensibilizar com algo, tornando-se indiferente aos estímulos externos e/ou internos, é porque não promoveu uma verdadeira relação com o

objeto, ou careceu de informações ou aprendizados artísticos que lhe possibilitassem o ingresso ou compreensão para a obra. Afinal, “educamos nossos sentimentos a partir dos códigos estéticos presentes em nossa época e cultura. Isto é, aprendemos a ver em determinados estilos de arte os símbolos de nossos sentimentos, e assim nos identificamos com eles” (DUARTE JÚNIOR, 1986, p. 89).

O fazer artístico é uma das formas de atingir a experiência estética, pois através deste poderemos aprimorar nossos sentidos, tornando-nos sensíveis às pessoas e ao mundo. A educação estética pode ser obtida na escola, através do Ensino de Arte ou mesmo, por outras disciplinas que privilegiem a possibilidade de experiências estéticas em seus conteúdos.

As práticas artísticas que possibilitem o contato com o que parece feio, desagradável ou indesejável pode ter maior significação do que a conexão com algo agradável, fazendo sentido e proporcionando processos de aprendizagem sobre si, os outros e o mundo. Assim, podemos considerar estas ocorrências como necessárias à mobilização dos processos pedagógicos, dentro ou fora da escola.

Os elementos de estranhamento surgidos nas práticas e vivências artísticas, em relação ao que é produzido pelo sujeito, poderá servir de mote para questionamentos e reflexões. Ao experienciar, por meio das práticas artísticas, sentimentos e sensações proporcionadas pelas cores, odores, texturas e materialidades pouco vividas em seu cotidiano, o sujeito será afetado e convidado a olhar com maior atenção e profundidade para si mesmo. Assim, as práticas artísticas promovem pausas, momentos para olhar de novo e de outras formas, pensar e escutar, suspender juízos preestabelecidos e falar sobre o que motiva e interpela os sujeitos.

A vivência prática conduzirá o arte/educador a questionamentos frente às situações que se apresentam, revisando sua formação e atuação em sala de aula. O confronto, a possibilidade de vivenciar uma situação semelhante à da criança, propiciará a ampliação de sua própria expressividade e sensibilidade. Assim, a compreensão do universo infantil será possível através do entendimento do processo vivenciado. A partir do conhecimento da sua própria capacidade de desenhar, das possibilidades do desenho como uma expressão sensível, o arte/educador entrará em contato com o grafismo infantil e compreenderá essa manifestação infantil de forma amplificada.

Assim, a vivência de experiências sensíveis, ou melhor, a abertura às diferentes formas de experiências e experimentação escolares, possibilitará a condição mais ou menos frutífera à educação estética, a qual pode ser aprendida e ensinada, porém reside na dependência da motivação, desejo ou conhecimento dos sujeitos envolvidos.



### **Referências:**

- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**. Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1983.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **O que é beleza** (Experiência Estética). São Paulo: Brasiliense, 1986.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A montanha e o videogame**: Escritos sobre educação. Campinas: Papirus, 2010.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- MEIRA, Mirela R.; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Formação estética, Cultura Visual e Letramento Sensível na formação docente. In: IV Simpósio Internacional e VII Fórum Nacional de Educação - Currículo, Formação Docente, Inclusão Social, Multiculturalidade e Ambiente. **[Anais do...]** Torres/RS, 2010, p. 01-15.
- SALLES, Cecilia Almeida. Desenhos da criação. In: DERDYK, Edith (org.). **Disegno. Desenho. Desígnio**. 2 ed. ]São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. p. 33-44.
- VIEIRA DA CUNHA, Susana Rangel. Pintando, bordando, rasgando, melecando na Educação Infantil. In: **A Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

## AS DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DO CUIDADO EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ARTE E CRIAÇÃO COLETIVA NO CASE PELOTAS /RS

MEIRA, Mirela R<sup>1</sup>; SILVA, Márcia Alves da<sup>2</sup>; RODRIGUEZ, Giovana Cossio<sup>3</sup>; FOSTER, Tatiele Rodrigues Del Ponte<sup>4</sup>; MATOS, Matheus da Nova<sup>5</sup>; MENEZES, Jorge Edemir Almeida<sup>6</sup>; PINTO, Paula Pereira<sup>7</sup>

**Resumo:** Este texto descreve uma investigação<sup>8</sup> implementada no Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE Pelotas/RS) que, durante 3 anos, objetiva compreender a realidade de cerca de 50 adolescentes em situação de abrigo forçado, com idades entre 12 e 21 anos incompletos, verificando em que medida a Arte qualifica estes corpos, observando mudanças nas relações, expressões, posturas e estares como ressignificadores ético-estéticos que qualifiquem não só o trabalho com Arte, mas suas existências. As Oficinas de Criação Coletiva (Cinema, Poéticas, HQ, Teatro, Dança, etc), espaços artísticos, criadores, laborais e pedagógicos construídos para este fim, agregam alunos de várias licenciaturas da UFPel. Estas permitem uma (re) definição de papéis sociais, identidades e relações, problematizando-os na perspectiva do abrigo, aproximando-se da Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas (2006). É deste campo que serão colhidos dados sensíveis, expressivos e afetivos, para a construção de Narrativas Autobiográficas, ou Escritas de Si (JOSSO, 2004), através de instrumentos variados, individualmente ou em grupos pequenos: diários de campo, gravação de entrevistas espontâneas, registros de reflexões orais, dramáticas, desenhos, pinturas, músicas, dança, memórias, correspondências e outros. Almeja-se a criação de projetos de vida capazes de gerar emancipação, sentido e transformação da convivência que digam da integr(al)idade destes jovens, para que possam, ainda que privados de liberdade, qualificarem suas atuações nos espaços sociais nos quais atuem, dentro e ao saírem da instituição.

**Palavras-Chave:** Ensino de Arte. Oficinas de Criação Coletiva. Processos Pedagógicos Socioeducativos. Escritas autobiográficas.

Este artigo trata de uma investigação<sup>9</sup> que deseja compreender a realidade de proteção especial de adolescentes do Centro de Atendimento Socioeducativo, CASE de Pelotas através da Educação Estética, da *saúde* - um processo social resultante das *condições de vida* das pessoas - da *educação* - aquisição de consciência e transformação pessoal e social - e da *arte* - um fazer que viabiliza a construção de sentidos necessários à viabilização das outras áreas. Partimos dela como o ato de considerar o outro como um legítimo outro na convivência

<sup>1</sup> Dra. em Educação. Programa de pós Graduação em Artes Visuais Mestrado-PPGAV. CA/UFPel. Professora Adjunta da FaE. Coordenadora do NUTREE. UFPel. [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)

<sup>2</sup> Dra. em Educação. Professora Adjunta da FaE/ UFPel. [prof.marciaalves07@gmail.com](mailto:prof.marciaalves07@gmail.com)

<sup>3</sup> Bolsista CNPQ do Projeto. Discente do Curso de Enfermagem. UFPel.

<sup>4</sup> Bolsista PROBIC/FAPERGS. Discente do Curso de Pedagogia. UFPel. [tatiele03@bol.com.br](mailto:tatiele03@bol.com.br)

<sup>5</sup> Bolsista PROBEC/UFPel. Discente do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. UFPel.

<sup>6</sup> Discente do Curso de Geografia, UFPel. Bolsista PROBEC. [jorgealmeidamenezes@gmail.com](mailto:jorgealmeidamenezes@gmail.com)

<sup>7</sup> Discente. Artes Visuais Licenciatura. Oficina de Toys. [paula.artesvisuais@gmail.com](mailto:paula.artesvisuais@gmail.com)

<sup>8</sup> *GESTÃO PEDAGÓGICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: Por uma ética de integridade na atenção a adolescentes em situação de abrigo no CASE de Pelotas, RS.* Duração: maio/2012 a Jun/2013.

<sup>9</sup> Projeto de Pesquisa e de extensão simultâneos, denominado Gestão Pedagógica e Produção de Sentidos: Por uma Ética de Integridade na Atenção a Adolescentes Abridados no CASE/Pelotas/RS. Início: maio de 2012. Término: maio de 2014. O projeto conta com um bolsista CNPQ, um FAPERGS, dois bolsistas PROBEC e 2 voluntários. Funciona, inicialmente, nas segundas e terças pela manhã e tarde.

(MATURANA, 1999), conjurando a (re)constituição da integridade e da integralidade entre o sentir, o pensar e o agir, necessárias a todo o processo pedagógico que se quer transformador.

Deseja-se investigar como as experiências com Arte e as experiências ético-estéticas, podem incidir, e de que forma, numa suposta melhoria destas condições de vida no cotidiano dos adolescentes. E o propomos na criação de um *espaço pedagógico de gestão do cuidado*. Cuidado com a vida, cuidado com a criação, cuidado com a expressão dos envolvidos. Por localizar-se no âmbito da vida, abarca aspectos relacionais, afetivos, vinculares, de expressão, criação, ócio, compreensão, participação.

O espaço concedido à arte e à criação exerce-se em Oficinas de Criação Coletiva, uma forma metodológica de promoção da expressão pessoal/grupal através do contato e ressignificação de suportes, processos, materialidades e poéticas da arte, além da circulação de saberes e da revitalização dos envolvidos, instrumentalizando-os, a partir de suas práticas, a trabalhar com materiais alternativos e criar novos, para qualificar o trabalho que já realizam, compreendendo-o e enriquecendo-o.

O projeto prevê a realização de inúmeras destas oficinas, de acordo com o interesse dos jovens e a disponibilidade dosicineiros, como Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Esportes, Grupos de Estudo, Oficinas de Leitura, Literatura, Sessões de conversas sobre problemas diversos, Oficinas de Cinema, Oficinas de narrativas, Oficinas de Produção de História em Quadrinhos e outras.

Espera-se transformar a convivência dos participantes em várias direções, seja no sentido *estético*, organizando-se em torno da criação, dos sentires e pensares, no *artístico*, através da aquisição de linguagens expressivas e cognitivas, no *ético*, através de possíveis modificações de valor em suas condutas, no *epistemológico*, na re-criação de conhecimentos e saberes, e ainda nos âmbitos *político*, com a transformação das relações, e *afetivo*, com a transformação dos vínculos. O trabalho foi concebido para que estas ações sejam capazes de ressignificar valores, gerar ordens de sentido que permitam dignificar e qualificar as *existências* dos participantes. Por este motivo, o enfoque deveria partir da complexidade, e não se restringir a um campo ou outro. Todavia, tinha-se claro que as mudanças, o *locus* destas mudanças, deveria ser o *ético-estético*, dirigindo-se à transformação existencial da experiência.

## O CASE Pelotas

O CASE é a instituição responsável pela execução, no âmbito regional, da política de atendimento a adolescentes entre 12 e 21 anos incompletos envolvidos em atos infracionais em cumprimento de medidas socioeducativas de liberdade assistida e internação. Atende em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Sua nova proposta tem sido a de espaços sociais educativos, e, portanto, adotem ações condizentes. Isto demandou, em nosso caso, a eleição de processos investigativos capazes de - por se localizarem num espaço de formação, o que requer trans-formação- desenvolverem ações capazes de operar mudanças nas relações, cidadanias, posturas, valores, sensibilidades e estares dos envolvidos.

A proposta deste estudo pretende alcançar subsídios para a compreensão de lógicas de funcionamento como as acima apresentadas, que são complexas, especialmente em instituições como o CASE. Espera-se que assim possamos pensar alternativas criadoras para o enfrentamento à violência e para a reabilitação social dos internos. A pesquisa deseja compreender como se dá o processo de formação, trocas e convivência dos corpos dos investigados, privados de liberdade e, portanto, de *trânsito*.

O alvo da ação socioeducativa a ser implementada seria o de criar condições para que os adolescentes se sentissem responsáveis não só por seus passados, mas também por seus presentes, construindo para si possibilidades de vida diferentes, *pro-jetos de existência* (HEIDEGGER, 2002), numa dimensão *ontológica*. Por isso, este *cuidado* se daria não só no sentido de construir espaços estéticos e de criação coletiva, mas que configurassem uma ética anunciadora de uma convivência mais plena de possibilidades, distinta da até então vivida. Objetiva-se, portanto, o desenvolvimento de *processos pedagógicos de gestão do cuidado* em direção às suas cidadanias, à emancipação, à construção de projetos de vida mais ricos, que se estendessem para *além da internação*.

Os processos pedagógicos pensados para o trabalho partiram da consideração das Oficinas como um espaço qualificado, singular, onde a arte seria mais do que a concepção presente entre os jovens, de *matar o tempo*, *artesanato ou formação de artistas*. Ela é entendida como um campo alargado de *significações e eventos*, dirige-se a uma das dimensões da arte escolhida como a mais importante,

nesta circunstância: a arte enquanto trabalho criador, relacionado à própria circunstância de se estar no mundo.

Esta escolha justifica-se em razão da complexidade das dimensões que as Artes encerram, e de seu potencial pedagógico e transformador (READ,1982). Por esta razão, foram dela escolhidas as dimensões julgadas mais adequadas a este trabalho, ou seja, a criação coletiva, a expressão e a construção de linguagens pessoais para além dos limites impostos pela palavra, pois a experiência, muitas vezes, se encontra inacessível à razão ou ao intelecto, necessitando ser trabalhada a nível inconsciente ou simbólico.

A Educação Estética oferece oportunidades, na criação, de expor-se a mudanças, na experiência de estar-junto, de retomar cargas simbólicas, arquetípicas, ritualísticas, míticas... *Iniciação pedagógica* de poder lidar com o estranho, o imperfeito, o inconcluso, o ignorado. De vivência de uma sensibilidade coletiva, uma *aisthesis* - um experimentar junto emoções para não só despertar e fortalecer o desejo de participação, mas incrementar a cooperação, a percepção de si e do grupo em termos de solidariedade, conhecimento e compreensão.

Nossa expectativa, então, foi a de contribuir com processos de produção de significados e sentidos que se dirigissem ao pedagógico pensado a partir de uma perspectiva ampla, enquanto (re) definição de papéis sociais, identidades e relações, problematizados na perspectiva do abrigo, em aproximação com os referenciais da Política Nacional de Execução de Medidas Socioeducativas. Isto demandou a criação de processos e metodologias criadores - como a Oficina - para garantir o enriquecimento das interações sociais na formação dos adolescentes. É importante salientar que o ensino de arte é uma dimensão presente, mas não o foco, do trabalho lá realizado, uma vez que os adolescentes abrigados frequentam uma escola dentro do CASE, que possui Artes. Numa das Oficinas, eles fizeram questão de expor os trabalhos realizados na escola para que os víssemos.

### **Algumas considerações Metodológicas**

Metodologicamente, a abordagem de Marie-Christine Josso (2004) *narrativas biográficas temáticas*, que trata de perceber o processo investigativo como parte de toda uma trajetória de vida dos envolvidos – seus afetos, seus desejos, suas expectativas, seus valores –, ofereceu oportunidade para refletirmos sobre as trajetórias dos envolvidos. Este processo estende-se igualmente a nós,

pesquisadores, pois a reflexão a partir da "narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares", diz Josso (2007, p.414), e, além disto, permite "relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social".

As Oficinas de Criação Coletiva indicaram que estas mutações obtinham na Arte uma aliada poderosa. No momento, duas vertentes da Arte estão sendo trabalhadas concomitantemente à Educação Estética. Uma delas se dirige à *cultura artística*, ou seja, a conhecimentos *externos, sobre arte*, como História da Arte e Cultura Visual, trabalhadas nas Oficinas de *Toy Art*<sup>10</sup>; outra, se dirige à expressão criadora específica com as linguagens da arte, no caso, a Oficina de Teatro.

O processo pedagógico contido na educação através da arte dirige-se a estes elementos que se mesclam na experiência de estar-junto, de legitimação do outro, ao construir saberes que permitem sua qualificação no mundo e no trabalho. Suas categorias de análise necessitam de um equilíbrio entre o intelecto e o afeto vivido no senso comum, estigmatizado durante a modernidade (DUARTE Jr., 2010) e presente no *pensamento orgânico das sociedades tradicionais*. Razão e sensibilidade apontam uma globalidade incontornável que, para Maffesoli (2000), necessita ser *integrada* como uma forma de *sensibilidade social emergente*.

As formas, processos, imagens, produções e movimentos resultantes das Oficinas de Criação são utilizadas como uma espécie de "laboratório", na pesquisa, podem ser possibilidades de aprendizagem, afeto, (in)formação. Sabedoria de vida colhida diretamente das expressões de seus participantes, um material precioso para o pesquisador em termos de retornos que a Universidade Pública possa dar às pessoas com as quais dialoga.

A partir dessa perspectiva, a Educação Estética é uma forma de abordagem para a consecução da investigação autobiográfica, que considera dimensões como a criação coletiva, a sensibilidade, a história pessoal, expressiva. As Oficinas são o lugar onde afloram estas histórias de vida. A re-configuração de identidades é outra das premissas que a investigação alcança com esta metodologia. Na perspectiva de Michel Maffesoli (1996), o florescimento de uma *multipersonalidade* composta por identificações sucessivas, onde através de cada um, o eu social é investido pelo

---

<sup>10</sup> Movimento contemporâneo da Arte que pode ser traduzido por "brinquedo de arte", no qual alguns artistas criticam a sociedade através de "bonecos" com forte carga expressiva (N .A.).

*outro*, é determinada pelas modulações da *alteridade*. E a Arte, basicamente, é veículo para mutações em direção à alteridade, ao múltiplo, ao dissenso, além das relações intersubjetivas possibilitadas pelo *estar-junto*, que produzem mutações nos processos de identificação, afetando a aparência, as representações, a vida laboral, os afetos e vínculos. Estes processos de identificação - que passam pela arte- são ético-estéticos, construídos sobre valores como respeito, diálogo, afeto, criação, favorecendo uma *interação* coletiva na qual pode haver uma *subversão da rigidez identitária* assumida pelos jovens em *pele de marginais, violentos, imprestáveis*.

Maturana (1999) alega que interagimos a partir de um objetivo *estético*, que determina o fenômeno da *socialização* e cede lugar a interações recorrentes, que chama de *amor*. Este cria a *coexistência* com outros sistemas vivos, é um encaixe dinâmico, recíproco e espontâneo que permite a socialização, que “dura somente enquanto o amor persistir” (MATURANA, 1999, p.184-5): “o que é especialmente humano no amor não é o amor”, mas o que fazemos nele enquanto humanos. O que induz à percepção de que talvez o maior, mais urgente, mais espantoso e mais difícil desafio da humanidade atualmente é o de criar o *entendimento* que possibilite a *convivência humana* - seja pela ciência, arte ou outra via.

### **Corpos Biográficos**

Nessa investigação, o ‘biográfico’ é uma das formas privilegiadas de reflexão para que o humano se represente e compreenda a si mesmo, em seu ambiente social e histórico. É uma categoria da *experiência* que permite estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos em um ‘todo’, situados no tempo e no espaço. O processo de investigação não trata simplesmente de *descrever elementos* que compõem o *objeto* da pesquisa, mas de apreendê-los historicamente em seus processos, intelectual e sensivelmente, numa *totalidade* que não se reduz a uma descrição de sua composição, mas se refere a um *todo significativo* que apreende expressões de sujeitos humanos em determinadas condições de convivência e criação. Isso torna-se ainda mais claro quando analisamos também as expressões, gestos, falas, aportes, movimentos, risos, expressões escritas, desenhos, construções, esquetes teatrais, canto etc. resultantes das Oficinas de Criação. Cada sessão é gravada em áudio e em vídeo, e vista coletivamente. Assim é possível contribuir com os processo criadores, expressivos, emancipatórios, de humanização, de sensibilidade e construção de saberes que essa ‘visitação’ permite. Na

possibilidade de respeito e diálogo entre diferentes perfis de conhecimento, onde os saberes *amam* o que descrevem, o que pressupõe *in-venire*, trazer à luz o *entusiasmo*, a *iluminação* empenhada em compreender fenômenos, ações e representações humanas pelo que *estão*, apontando uma ética, uma *sensibilidade generosa*, um *saber dionisíaco* íntimo de seu objeto (MAFFESOLI, 2001). Justifica a possibilidade da existência e conhecimento em sua plenitude, permite o *reencantamento do mundo* a partir da emoção que entusiasma a razão a procurar novos pensares, em *metanóia*, um pensar *ao lado*, distante da *rabugice conceitual*, envolvido num aqui e agora complexo, indiscernível, mas observável na fractalização de suas partes, ou seja, na *interação humana*.

As narrativas materializam e trazem à tona as experiências vividas. Josso diz que “vivemos uma infinidade de vivências, estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2004, p.48). Permitem trabalhar com um material constituído por *recordações* consideradas pelos narradores como ‘experiências’ significativas das suas aprendizagens e das representações que construíram de si mesmos e do seu contexto social. Essas experiências são significativas em relação aos questionamentos que orientam a construção da narrativa, como a autoconstituição do que se é hoje.

### Oficinas de Criação em processo

Das Oficinas propostas, duas estão sendo realizadas no momento, uma Oficina de Teatro e uma Oficina de Cultura Visual, com a fabricação de *Toys*.



**Fig. 01 e 02:** Oficinas de *Toy Art*. Paula Pinto. 08/2012. [Fonte: Banco de imagens do projeto]





**Fig. 03 e 04:** Oficina de Teatro. Maureen Mantovani. 07/2012. [Fonte: Banco de imagens do projeto]

As Oficinas de Criação em Teatro, ministradas por uma professora de Teatro, discente do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFPel, iniciaram-se em maio, sem nenhuma diferença de qualquer outro trabalho com a área fora de instituições desta natureza. Atualmente, estão sendo feitos jogos dramáticos e improvisações, com vistas à construção de personagens e encenação de cenas mais longas.

Em julho começamos o processo de coleta de depoimentos e histórias de vida junto aos participantes, que ocorre tanto no coletivo como individualmente. Em agosto, as oficinas de produção de *Toy Art*, com dois grupos de cinco adolescentes cada, oriundos de alas distintas, num total de dez encontros. A oficina produziu *toys art*, através dos quais os adolescentes expressaram seus sentimentos, atitudes, visões políticas e perspectivas frente à atual sociedade e sua situação de privados de liberdade.

A Educação Estética in-corpora, tanto em uma quanto em outra, a arte na vida, como necessidade, direito, prazer, fruição e produção, experiência criadora e sensibilização. Humanização, enfim, presente na aprendizagem e no contato que refaz o sentido das experiências. Experiências também de reflexão sobre a própria trajetória e projeção para quando saírem dali, como se pode observar no depoimento de C., 15 anos, ao ser questionado por que não se permitia criar e se soltar, porque ria pouco, nas Oficinas. J., 16 anos, deu-se conta do que é estar em um *lugar trocado*. Depois de dois meses de oficina de teatro, abriu-se conosco, contando sua história. Ao final, reconheceu que se arrepende do que fez, ao lembrar dos filhos de quem sofreu sua violência, quer mudar, quando sair quer mudar.

Foi uma grande desconstrução requerida para compreender estes jovens sem julgar. Nossa cultura "tolera" o outro, mas não o compreende. Eles eram os *estranhos* a quem cabia compreender, estranhos estes que, ao controlarem sua própria *localização*, sua circunstância, "zombam dos esforços que procuram a

pureza para colocarem as coisas em seu lugar", diz Bauman (1987, p.15), e afinal, "revelam a incurável fraqueza e instabilidade de todas as acomodações". Trabalhar a consciência destes meninos, provar que eles são criadores, que nos importamos com eles descarta o que a sociedade se esforça em proteger: eles "desafiam não exatamente o modelo de pureza, mas o próprio esforço de protegê-lo" (id.ib).

No início, eles eram, para nós, os estranhos, com suas algemas, seus chinelos de dedos, suas calças rasgadas de propósito para nos chocar, seus olhares desafiadores, fixos, premeditadamente intimidadores em nossa direção.

### **Equilíbrios tênues, complexos, contraditórios...como a criação**

O campo que cerca a circunstância da liberdade assistida é complexo e de equilíbrios frágeis, onde, ao contrário da escola, o que se quer é que eles saiam o mais depressa possível, e não voltem, de preferência, nunca mais. Esta foi outra das desconstruções que tivemos que fazer em relação ao estar dos jovens. Outra ainda, foi a de que tipo de experiências estes jovens tinham, tão distintas das que estávamos acostumados. Percebemos o quanto ainda teríamos que buscar alternativas para novas éticas de orientação, especialmente nesta situação de privação de liberdade, cujas lógicas de operação possuem uma organização distinta das dos espaços *abertos*. Acreditamos firmemente que podemos contribuir para o desenvolvimento de processos pedagógicos mais ricos, mais integrais, que repercutam na (re)organização de estratégias adotadas como medidas socioeducativas na reabilitação social destes adolescentes que sejam extrapoláveis à toda a instituição, não somente dentro das Oficinas.

Pensando ainda nos alunos que nos acompanham no processo, acreditamos que, a nível da formação de professores, se possa contribuir com aportes teóricos e reflexivos que ampliem as questões no campo da formação ao campo pessoal, permitindo acompanhar-se mais estreitamente os novos desafios que a complexidade atual demanda, seja pela velocidade das mudanças, com todas as suas nuances e características, seja pela necessidade de uma compreensão mais abrangente do que sejam as políticas públicas, do que representa a privação de liberdade, dos processos possíveis de (re)educação nestes espaços, do papel do estético e da arte na reconstituição da integralidade perdida.

Deseja-se, por fim, que esta investigação esteja contribuindo de fato para um processo emancipatório dos envolvidos, de consciência de suas próprias trajetórias, para que possam planejar seu futuro e qualificar sua atuação nos mais diversos espaços sociais no qual atuam em seu cotidiano. Numa perspectiva mais ampla, que estejamos respondendo aos desafios que se têm configurado no fazer pedagógico e educativo emergentes, considerando o que se sabe, mas também o que não se sabe, inventando, buscando possíveis.

Espera-se que investigações desta natureza auxiliem na trans-figuração do olhar de quem faz Educação, Saúde e Arte, entendendo educação com um processo que faz interface com tudo, até com a privação de liberdade. Porque nosso olhar está saturado de fórmulas prontas, velhas, sabidas, preconceituosas. Precisamos de um olhar curioso, perscrutador, que tome o mundo desde a multiplicidade das práticas éticas, políticas, institucionais, mas também estéticas, afetivas e existenciais, que amparem e orientem a organização e gestão da educação.

## Referências

- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papirus, 2010.
- GOFFMAN, Erwin. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo. I e II**. 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O Eterno Instante**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da Razão Sensível**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MATURANA, Humberto. **A Ontologia da Realidade**. B. Horizonte: UFMG, 1999.
- READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

# CORPOS DOMADOS: A EXPERIÊNCIA TEATRAL NA TRANS-FIGURAÇÃO DA VIOLÊNCIA SOB LIBERDADE ASSISTIDA

Maureen Silveira Mantovani de Castilho<sup>1</sup>

Mirela Ribeiro Meira<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este texto trata de uma investigação em andamento no Centro de Atendimento Socioeducativo, CASE-Pelotas/RS. Desde maio do corrente, alunos, bolsistas e voluntários da UFPel trabalham em torno de Oficinas de Criação Coletiva, espaços artísticos, de convivência, laborais e pedagógicos que problematizam a perspectiva do abrigo forçado e da reabilitação social. Dentre estas, a Oficina de Teatro deseja compreender a realidade de cerca de 50 adolescentes com idades entre 15 e 21 anos incompletos, verificando em que medida a Arte pode qualificar seus corpos encarcerados. Também objetiva provocar situações de mudança nas relações, expressões, posturas, e estares passíveis de ressignificação não só ético-estética, mas de dignificação das existências dos participantes, para que possam, ainda que privados de liberdade, qualificar suas atuações nos espaços sociais dentro e ao saírem da instituição. A metodologia da pesquisa é qualitativa; serão gravados depoimentos colhidos em grupos ou individualmente para a construção de Escritas de Si (JOSSO, 2010). Os instrumentos variados almejam contribuir com projetos de vida capazes de gerar emancipação, sentido e transformação da convivência e integr(al)idade destes jovens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Oficinas de Criação Coletiva em Teatro. Processos Pedagógicos Socioeducativos. Escritas autobiográficas. Liberdade Assistida.

## CORPOS DOMADOS

A pesquisa aqui relatada visa investigar as contribuições do Teatro enquanto atividade artístico-pedagógica na perspectiva de despertar o *corpo domado*, *controlado* e *contido* dos adolescentes do CASE Pelotas, RS, através de uma Oficina de Criação Coletiva em Teatro<sup>3</sup>. Esta investiga as dimensões pedagógicas, criadoras, cognitivas e expressivas do Teatro, além de seu potencial *trans-formador* de relações, sensibilidades e olhares frente à vida e à ampliação de horizontes.

O papel de instituições como o CASE, mesmo que os objetivos sejam de educar, é o de "controle de necessidades humanas [que] se dá através da "vigilância - fazer com que todos façam o que foi claramente indicado como exigido,

---

<sup>1</sup> Professora de Teatro. Aluna do Curso de Especialização em Educação Infantil. FaE/UFPel. maureenmantovani@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, FaE, UFPel e do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais Mestrado. Centro de Artes. mirelameira@gmail.com

<sup>3</sup> Inserida no projeto de extensão concomitante à pesquisa *Gestão Pedagógica e Produção de Sentidos: Por uma Ética de Integridade na Atenção a Adolescentes Abridados*, iniciado em maio de 2012 com término em maio de 2014. Objetiva investigar as relações pedagógicas, de cuidado e convivência destes jovens sob a ótica da Arte e da Criação Coletiva. Dentro desta proposta, espera-se construir um espaço de pesquisa que, além de qualificar o estar dos adolescentes possibilite desenvolver suas consciências, favorecendo o entendimento das relações humanas em espaços de privação de liberdade, buscando compreender em que medida a arte contribui para um processo ético-estético de construção e qualificação de sentidos, ressignificando as práticas de todos os envolvidos. A metodologia é qualitativa- coleta de relatos de histórias de vida dos jovens internos em reuniões- entrevistas semiestruturadas e produções em outras oficinas de criação. Iniciamos com as Oficinas de Teatro sem data estipulada para término.

sob condições em que a infração de uma pessoa tende a salientar-se diante da obediência visível e constantemente examinada dos outros", diz Goffman (1987, p.17). O que nos leva a questionar o papel do disciplinamento do corpo, de sua negação, de seu controle. No CASE, os quartos (celas) são individuais, e a regra é a não comunicação entre eles. Quando o corpo se insubordina, vai para o "isolamento", ou seja, o supremo castigo é a incomunicabilidade do corpo. Nega-se qualquer palco a ele.

## **CORPO E PUNIÇÃO**

As relações de poder sobre o corpo tem sido exercidas segundo mecanismos distintos de acordo com cada momento histórico, segundo Michel Foucault (1996), sociólogo francês, que discutiu estas relações para explicar estas relações de poder-saber nas sociedades modernas. Segundo ele (FOUCAULT, 1996, p.20), ligações culturais e sociais são impressas no corpo através de lutas, desvios, articulações, proveniências, que marcam nossos corpos de determinadas formas, de um lado, e, de outro, atrelam-se a relações de saberes e a suas tecnologias específicas de disciplinamento e governo do corpo. Do século XVII ao XIX, a disciplina torna o corpo mais eficiente e mais dócil, através de tecnologias disciplinares ligadas ao enquadramento, à normalização. Afirma Mendes que "o poder disciplinar produz-se, sempre, algum tipo de exercício sobre o corpo". Ela "estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada"(FOUCAULT, 1997, p. 127). A lógica política da disciplina é criar um ambiente no qual seja impensável outro cenário, quase uma aberração. A disciplina expõe as regras, cabendo aos corpos cumpri-las.

O poder punitivo oculta-se não só nas instituições, mas também em suas ações sobre os corpos, a pretexto de "curar" os "anormais ou monstros", passando o castigo, ou a punição à suspensão dos direitos (FOUCAULT, 1997, p. 16), suspensão esta, segundo Mendes (2006) legalizada e aceita, apresentada como necessária, prudente, pois quem desrespeita o "contrato social", leia-se os anormais como o infrator, o indisciplinado etc. deve sofrer penas. Na contemporaneidade, passa-se de uma punição física sobre os corpos para um controle do corpo por meio de leis sociais, mecânicas e mecânicas e pedagógicas. Assim, diz Foucault (1997, p.84) "o corpo, a imaginação, o sofrimento, o coração a respeitar não são, na verdade, os do criminoso que deve ser punido, mas os dos homens que, tendo subscrito o pacto, têm o direito de exercer contra ele o poder de se unir". Os *castigos* sempre tiveram a intenção de controlar o corpo: torná-lo submisso, dócil, produtivo, afastado do "desvio".

No século XIX, as tecnologias disciplinares localizam o corpo numa instituição fortalecida em formas como a fábrica, a prisão, a escola e a família. A constituição de corpos está diretamente ligada a interesses capitalistas para melhor gestão e eficiência de indivíduos, e na biopolítica, o corpo do sujeito, além de ainda continuar a sofrer a ação de técnicas disciplinares, é estimulado a falar de si mesmo para mais bem se governar ou ser governado."Com a noção de biopoder exerce-se um poder

sobre a vida e para manter a vida, tipos específicos de vida que se relacionam com tipos de corpos, saberes e discursos" (MENDES, 2006, p.174)

## **CORPO E ESTESIA**

E no corpo que acontece, segundo Duarte Jr. (2001,p.14) "nesse “corpo-a-corpo”, primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos". Segundo o autor, há "um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão". É com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção", que nos alimentamos, na vida, dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro. O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível. (DUARTE JR. 2001, p.14)

Precisamos educar este corpo e seus sentimentos, portanto, dando "maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética". Segundo ele, se trata de prestar atenção ao corpo e o que a palavra “estética” — *aisthesis*, indica, ou seja, a capacidade do ser humano "de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado".

Como anota Michel Maffesoli (2001, p. 137) restituir os direitos ao conhecimento intuitivo contra o privilégio concedido ao conhecimento conceitual, deixando "vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente."

A educação do sensível, para Duarte Jr., significa "dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual (...). Desenvolver e refinar os sentidos", eis uma tarefa urgente. Incorporar o saber, o que significa "trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem o possui, torna-se uma qualidade sua" (DUARTE JR., 2001,p. 15). O saber "carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência".

Meira (2010, p.72) afirma que o que torna possível a dança, o teatro e a arte em geral é a paradoxal imanência e latência do corpo, "não só em termos imaginários ou abstratos, mas em todos os corpos empíricos que nos habitam" . Este corpo, segundo ela, "precisa ser acordado, notado, investido, como o fazem as crianças que se entregam integralmente ao movimento, permitindo com que a profundidade aflore à superfície como expressão da própria vitalidade". Esta profundidade, explorada infinitamente no teatro, é o desenvolvimento de dimensões como o alto, o baixo, à esquerda, à direita, dentro, o fora etc., que são singulares e necessitam ser experienciadas. É preciso que desenvolvamos também, segundo a autora, a percepção, que se expande a "dinamismos do pensamento em si, [que] exige ultrapassar os padrões da física e da lógica, pelos movimentos que constituem as construções afetivas". A importância das artes e do teatro é que estes "operam com tais movimentos ao acolher o não-sentido, a perplexidade trágica, o absurdo das situações" (idem,p.73). E permitem, assim, falar de si sem estar,

necessariamente em si, podendo estar no outro, num objeto, numa situação dramática ou simbólica, possibilita viver, no "faz de conta", o que não se tem coragem de viver, muitas vezes, na "realidade".

## **DE CORPO DÓCIL À CORPO EXPRESSIVO NO CASE**

Pensar um corpo privado de liberdade e de alguma forma *docilizado*, pensar em corpos oprimidos e por hora opressores, para possibilitar novas relações e novas descobertas para transformá-los em corpos mais expressivos, mais sensíveis, mais criativos é um dos objetivos desta oficina.

O corpo é o objeto de trabalho do ator, é através dele que o artista revela seu personagem. O corpo tem um papel de suma importância no teatro moderno.

Os meninos no CASE, em sua grande maioria, possuem um repertório corporal bastante estreito, desconhecem o seu potencial expressivo, tendo muitas vezes sua experiência corporal pautada na agressão física, no descaso e no abandono. O corpo para estes meninos é quase que uma máquina monoarticulada, que se movimenta em bloco, enrijecida pelas circunstâncias da vida e privada de movimentos livres na instituição em que estão inseridos.

Nas aulas de teatro, objetivamos despertar o corpo, desmanchar as amarras, libertar e ampliar os movimentos, propiciar novos modos de agir, de mover-se, de expressar-se, qualificando os movimentos para elevar o potencial expressivo dos mesmos. Através de jogos e exercícios, almejamos um alargamento do repertório corporal e uma quebra nos padrões de movimentos e gestos já internalizados e enrijecidos, assim, teremos corpos mais livres, mais expressivos e consequentemente mais criativos. Para além das possibilidades criativas e artísticas, a relação com o próprio corpo de modo divertido e lúdico, à medida que torna-se habitual pode gerar prazer e bem estar.

O Teatro no CASE ocorre desde maio de 2012 em encontros semanais com uma hora e trinta minutos de duração, no turno inverso da escola em encontros separados para as alas A e B. A seleção dos alunos para as oficinas foi feita pela pedagoga da instituição seguindo os parâmetros e regras internas para tal, entre estas regras, o número máximo de integrantes em cada grupo, no caso dez alunos, é regra irrefutável.

Atuando voluntariamente como professora desta atividade, objetivo investigar as transformações que o Teatro possa provocar no corpo, nas relações e na visão de mundo de jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Todavia, ressalto que o objetivo desta atividade não é o de formar *atores* com capacidades específicas de atuação, e sim, possibilitar através de jogos teatrais ou tradicionais, improvisações e expressão corporal e verbal, o exercício da alteridade. Acredito firmemente ser está a maior contribuição do teatro na educação, em qualquer que seja a instituição, pois, não me parece que outra atividade possa garantir a possibilidade de 'estar no lugar do outro', de 'agir como se', 'de ver o mundo através dos olhos do outro', sendo a meu ver, um exercício fundamental na formação não somente de crianças e jovens, mas principalmente na formação de cidadãos autônomos, críticos e responsáveis.

A educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual com a unidade social (READ, 1982). Assim, a educação em teatro, como toda educação, deve propiciar o desenvolvimento das habilidades individuais, bem como, a harmonização destas individualidades dentro do coletivo, proporcionando a construção de saberes singulares e múltiplos simultaneamente.

Afirmar o potencial do teatro no exercício da alteridade, não responde às minhas tantas questões a serem investigadas dentro desta proposta, entre elas: o teatro pode promover mudanças no corpo destes jovens? Como esta atividade pode proporcionar novas possibilidades de relações com o próprio corpo, com o corpo do outro e do corpo com o espaço onde este está inserido? Como proporcionar estas experimentações físicas, driblando as marcas pela violência, garantindo a integridade física de todos, proporcionando descobertas que sejam prazerosas e criativas, dentro dos limites estabelecidos pelos corpos presentes e pelas regras da instituição? Como satisfazer às expectativas comumente presentes nesta atividade, em relação à montagens de espetáculos, sem deixar escapar a importância destas montagens advirem de processos educativos em teatro, vivenciados plenamente por estes jovens? E, por fim, como enfrentar um processo educativo em teatro, sem perder de vista a possibilidade de aprendizado artístico e estético de uma montagem teatral, tendo um grupo extremamente instável?

Longe de encontrar respostas satisfatórias para tantas perguntas, depois, de quatro meses de trabalho, é possível apontar caminhos, indícios, mas é também, certo de que novas perguntas se formam durante a trajetória advindas de situações inesperadas ou da própria realidade na transposição de teorias para a prática dentro da realidade ali imposta.

Iniciamos a atividade com grupos de dez meninos em cada turma, sendo turma da ala A no turno da manhã e ala B no turno da tarde.

Imediatamente, constatamos uma diferença enorme entre ambas as turmas. A turma da manhã mais atentas, os meninos com olhar mais cabisbaixo, calmos e ao passo que apresentavam estar bastante interessados, pareciam tímidos. Já os meninos da turma da tarde, desde o princípio, apresentaram-se agitados, questionadores, e desconfiados. Estas características das turmas foram se confirmando ao longo dos encontros e mantém-se firmes até o momento, ainda que, não tenhamos encontrado justificativas palpáveis para tal diferença, alguns indícios apontam para serem da turma da tarde meninos oriundos de diferentes bairros da cidade de Pelotas, na grande maioria, enquanto que na turma da manhã, a maior parte dos jovens chegam oriundos de cidades vizinhas, apontando aí um fator de sentimento de “grupo”, que pode gerar mais confiança.

Esta justificativa é apenas uma possibilidade, não a ponho como verdade absoluta e, tampouco, restrinjo a diferença entre às alas apenas à este fator.

Neste primeiro encontro, participaram dez meninos, eu, enquanto professora da atividade, e duas professoras coordenadoras do projeto, como representantes da Universidade e responsáveis pelo projeto. Apresentamos a proposta aos meninos, que em geral foram muito receptivos e ouviram atentamente.



O espaço reservado às aulas de teatro é o auditório, onde acontecem as visitas. Este é um espaço amplo, com banheiro ao fundo, piso frio e um pequeno palco. Nas extremidades, portas de ferro com cadeados que separam este espaço das alas onde ficam os meninos e a portaria do prédio.

No momento em que vi o espaço físico onde aconteceriam as aulas, fiquei extremamente motivada, de fato, não é comum trabalharmos em espaços tão amplos, embora seja o ideal, geralmente as condições de trabalho, pelo menos em minhas diferentes experiências anteriores em escolas e ONGS, estão muito longe desta realidade, é comum reservarem para as aulas de teatro salas minúsculas empilhadas de cadeiras e mesas, onde temos de trabalhar como equilibristas de circo. Felizmente, aqui isto não é problema.

A seguir descrevo duas oficinas realizadas, no intuito de compartilhar a experiência, nossos achados e nossas angústias.

Na **primeira sessão**, já na chegada, fomos informadas de que havia mudanças no grupo de alunos, já que, dias antes, uma audiência judicial ocorreu dentro da instituição, onde o juiz determinou o ‘desligamento’ de alguns adolescentes da casa, sendo um deles, do nosso grupo. Outro jovem do grupo selecionado previamente pela pedagoga havia desistido, um terceiro havia saído para ‘externa’ e não havia retornado. Sendo assim, nossa primeira sessão com o grupo da manhã iniciou com sete adolescentes. No grupo da tarde, não houve alteração neste primeiro dia. Estas mudanças trouxeram a preocupação com a instabilidade do grupo, porém, diante da certeza de que esta seria uma constante, busquei maneiras de garantir o andamento do processo educativo dentro desta realidade.

A maior preocupação com esta instabilidade está relacionada à expectativa de uma montagem teatral, como não podemos alterar esta situação, este se tornou um obstáculo a ser ultrapassado. Procuro enxergar estes obstáculos como desafios para novos aprendizados, evitando gerar preocupações exageradas que podem barrar o curso natural das coisas.

Pensando em todas as questões que envolvem o corpo, neste caso, corpos restritos, marcados pela violência, tolidos, privados de experimentações, voltei o trabalho inicial para práticas que permitissem esta ‘descoberta’ do corpo, um acordar, novos jeitos de sentir, de agir, oportunizando experimentações que ‘liberem’ o corpo para jogar, para comunicar livremente em cena.

Para Karina Yamamoto “o espaço da prisão condiciona o comportamento e limita os movimentos do corpo, criando um espaço de passividade que interfere no momento da comunicação, e, conseqüentemente, na criação artística, no processo teatral” (YAMAMOTO, 2010, p. 49).

Nesta primeira sessão, propus um círculo em pé onde iniciamos exercícios de respiração. Quando falei que iríamos aprender a respirar, todos riram muito, obviamente porque pensavam que já sabiam, uma vez que estavam vivos. Foi então que mencionei sobre o diafragma, e propus exercícios. Enquanto os meninos faziam os exercícios bastante encabulados, quebrei uma regra importante mencionada pela pedagoga, dias antes: não haver contato físico entre eu e os meninos. Sem pensar,

fui propondo os exercícios e colocando a mão no abdômen, nas costelas, nos ombros deles, corrigindo as posturas. Percebendo suas surpresas quando os tocava, temendo estar causando algum constrangimento, falei: “Desculpem, guris, esqueci de perguntar se eu poderia tocá-los eventualmente, apenas para ajudá-los com os exercícios e corrigir a postura, tudo bem?” Todos responderam que tudo bem, e parece que depois disso uma barreira enorme foi quebrada.

Depois de respirarmos e fazermos exercícios de consciência corporal e equilíbrio, propus um jogo para trabalharmos a confiança. Obviamente, a confiança não é algo que se estabeleça de imediato, principalmente dentro deste espaço e com estes jovens; sei que é algo a ser construído, e entendi que seria bom iniciar imediatamente esta construção.

O jogo era em duplas. Um jogador de olhos fechados deveria ser guiado pelo parceiro apenas pelo apoio de uma das mãos no ombro. A dupla deveria percorrer o espaço da sala variando direções, velocidade, explorando ao máximo o espaço. Um dos meninos do grupo da tarde abriu os olhos durante o trajeto em que era guiado. Um outro imediatamente o denunciou: “Dona, o V. está de olhos abertos, assim não vale!” Neste momento, comuniquei em voz alta, dirigindo-me à todos os meninos, que eu não estava ali para obrigá-los a fazer nada, mas para propor uma experiência que deveria ser vivenciada com prazer, que aquele que “trapaceasse” estaria, na verdade, boicotando a si mesmo, perdendo a oportunidade de viver uma experiência nova. Estas palavras soaram como um hino, e todos fecharam os olhos e não tornaram a abrir durante a atividade em jogo.

No grupo da tarde, durante a execução deste mesmo jogo, um dos meninos que estava jogando como guia, na tentativa de sacanear o colega, o guiou em direção à beirada do palco, fazendo com que ali seu parceiro batesse com parte das pernas na borda. Mais uma vez, aproveitei um fato do jogo para chamá-los de volta à regra do jogo, utilizando de metáforas que pudessem ser levadas para além do

jogo. Disse a todos que este jogo era excelente para o desenvolvimento da confiança, que deveríamos guiar nosso parceiro com responsabilidade já que “a terra é redonda” e “tudo que vai volta”. Dito isto, imediatamente percebi a mudança de comportamento no jovem que guiava o parceiro em direção à borda do palco.

Logo após, pedi que trocassem de papel, o guia deveria ser guiado e vice-versa.

Para finalizar, coloquei uma música instrumental, pedi que ficassem todos no extremo da sala, uns ao lado dos outros como se fossem um muro. Então disse a eles que iriam experimentar voar. Pedi licença para um dos meninos e segurei firme no seu braço, disse-lhe que fechasse os olhos e que confiasse em mim. Então comecei a correr pela sala guiando o jovem de olhos fechados. Todos os demais fizeram o mesmo, dois a dois. No fim um dos jovens perguntou se eu não queria voar, respondi que sim e ele me guiou. De fato, a sensação é maravilhosa e todos pareciam estar se divertindo muito. Alguns tiveram dificuldade em correr, pois, estavam de chinelos, neste dia fazia frio e o piso em cimento não favoreceu a retirada dos calçados.

Depois desta experiência, encerramos a primeira sessão em uma roda de conversa, onde os meninos colocaram timidamente suas impressões sobre este

primeiro dia. Um menino mencionou a importância do jogo na construção da confiança, disse: “Achei importante esse jogo, tem que confiar no outro, não é fácil, mas foi legal”.( J.). Outro disse: “ Me senti como um passarinho, correndo de olhos fechados, livre, mas fiquei com medo de cair”. (M. O.)

Perguntei se quando haviam sido convidados para participar da oficina de teatro imaginavam que era algo semelhante ao que fizemos que iriam encontrar.

Todos responderam que não. Todos esperavam “montar uma peça”. Um deles disse: “Achei que agente ia fazer teatro”. Então, aproveitei para explicar que já estávamos fazendo teatro. Disse aos meninos que quando um treinador está ensinando meninos a jogar futebol, estes, não começam participando de campeonatos, para jogar futebol, os meninos correm, treinam chutes à gol, aprendem a driblar, etc. Isso não quer dizer que não estejam jogando futebol, só porque não é um ‘jogo pra valer’. Duvidando de que estavam satisfeitos com minha argumentação continuei: “quando alguém está fazendo aula de violão, passa horas treinando as posições dos dedos, tocando repetidas vezes as mesmas notas, exercitando batidas e dedilhadas, só porque não está gravando um CD ou fazendo show não quer dizer que não esteja tocando violão, certo?” Todos concordaram com sinal de cabeça.

Ao final, um menino perguntou se eu voltaria na próxima semana, parecendo-me descrente da continuidade da oficina. Respondi que só deixaria de vir se eles não me quisessem por ali, se por alguma razão não estivessem interessados em fazer teatro.

Na **segunda Sessão**, novamente nos deparamos com mudanças no grupo. Iniciamos com um alongamento e exercícios de respiração. Então propus um novo jogo para trabalhar a confiança, bastante conhecido como João bobo. Este jogo requer que dois jogadores se posicionem um de frente para o outro com um espaço entre ambos, onde um terceiro deixará seu corpo solto, sendo jogado de um lado para o outro . Fizeram o jogo em trios.

Os meninos pareciam estar se divertindo muito, riam, mas também experimentavam com cautela o exercício de ‘confiar seu corpo’ a outro e o exercício de ‘responsabilizar-se’ pelo corpo do outro. Depois propus que fizéssemos um círculo, onde ficássemos próximos uns dos outros, continuaríamos com o jogo do João bobo, porém agora, um integrante seria o João bobo no centro do círculo e estaria sendo amparado por todos os demais. Enquanto jogávamos, fui reforçando a importância de termos respeito e responsabilidade com o corpo do colega. Então, um dos meninos disse que eu também deveria participar e que deveria entrar no círculo como *João Bobo*. Hesitei!Pensei rapidamente que ainda não tínhamos estabelecido vínculo, que eu não os conhecia, que talvez pudessem me deixar cair propositalmente ou aproveitarem-se da situação para me constranger, tocando meu corpo de forma desrespeitosa.Todas estas considerações passaram rapidamente pela minha cabeça, mas decidi aceitar o convite. Eu não poderia propor confiança, desconfiando. Não poderia querer quebrar barreiras impondo-as. Cruzei os braços à frente do peito e me deixei levar. Diverti-me como nos tempos de infância. Todos os meninos foram extremamente respeitosos comigo, parecia inclusive que estavam

com medo de tocar em mim. Após, convidaram a monitora para jogar e por fim uma das coordenadoras, que neste dia acompanhava a aula. Ambas jogaram, e o respeito foi mantido.

Finalizamos a oficina com roda de conversa, onde cada um colocou suas impressões. Estavam todos mais participativos. Pareciam estar satisfeitos com a atividade.

### **A continuidade**

Semanalmente continuávamos a nos encontrar. Eventualmente mudanças de integrantes do grupo. Uns eram desligados, outros desistiam, outros estavam em 'isolamento' (quando , ocorrem brigas, ou mau comportamento, os jovens são levados para o isolamento, um dormitório isolado das alas). Assim, nossas oficinas iam transcorrendo com dias mais proveitosos e outros menos, até que a expectativa de montagem de espetáculo começou a emergir por parte do grupo, que estava entusiasmado com as primeiras experiências de improvisações de cena.

Acreditando que o processo de conhecimento em teatro é mais importante do que um resultado sem processo, expliquei que seria ótimo termos um resultado para apresentarmos, desde que este fosse o resultado de uma experiência vivenciada por eles, onde fossem autores, criadores, partícipes e não apenas representassem papéis prontos, estipulados por mim, através de textos já elaborados.

Propus que fizessem escritas relatando experiências vividas por eles, sem nenhuma restrição. Sem estipular limites , ressaltando que não estaria preocupada com erros de português e tampouco com o autor do relato, pedindo que não assinassem. Todos escreveram, uns nos dormitórios durante a semana, outros durante a sessão seguinte. Apenas um adolescente não aceitou escrever e pediu para falar e alguém gravar. Assim foi feito. Depois, a fala do jovem foi transcrita fielmente. Digitamos todos os textos. Coloquei em uma caixa, dobrados e sem identificação dos autores e disse a eles que iríamos partir de suas próprias histórias para as improvisações objetivando a montagem de cenas.

Na sessão seguinte, no turno da tarde, sortearmos um dos relatos (em anexo), lemos em voz alta e sugerimos uma improvisação sem utilização de falas, buscando organizar a história ali narrada em 'fotografias', imagens fixas em sequência por ordem dos acontecimentos narrados.

Prontamente os meninos realizaram a atividade, que foi registrada em vídeo. Continuamos a trabalhar nesta cena. Um dos jovens, que possui grande habilidade para cantar e compor músicas de RAP, sugeriu que a cena tivesse um Rap escrito e cantado por ele como sonoplastia. O grupo todo concordou com a sugestão e esta proposta será realizada em nossa próxima sessão.

### **Considerações finais**

Considerando que estamos em processo e que este será sempre um 'processo inacabado', uma vez que a formação do indivíduo dá-se de forma contínua, não vislumbro garantir respostas certas e inquestionáveis, por hora, posso afirmar que o teatro garantiu o espaço de encontro, de troca, de convívio, permitindo

que possa perceber em diferentes ocasiões, mudanças de comportamento e através dos relatos escritos pelos jovens, identificar mudanças nos objetivos e expectativas de vida, de futuro.

Estas mudanças são também visíveis no corpo, nos movimentos, nas expressões, nos gestos, no contato com o corpo do outro.

O trabalho é ainda muito recente, sendo cedo para afirmações, mas certamente, se o início já nos traz a possibilidade de considerar possíveis mudanças e uma aproximação respeitosa, isto já é para nós indício suficiente de caminharmos na direção certa de atingirmos os objetivos propostos por esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- MEIRA, Marly; PILOTTO, S. **Arte, Afeto e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MENDES, Cláudio Lúcio. *O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo*. In: **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006. Disponível em: [http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch39/RCH39\\_artigo\\_9.pdf](http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch39/RCH39_artigo_9.pdf). Acesso em: 18.08.2012, 21:00h.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O Sentido dos Sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.
- GOFFMAN, Erwin. **Manicômios, Prisões e Conventos**. S. Paulo: Perspectiva, 1987.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. I e II. 11ªed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. S. Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **No Fundo das Aparências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **O Eterno Instante**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Elogio da Razão Sensível**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- \_\_\_\_\_. **A Ontologia da Realidade**. B. Horizonte: UFMG, 1999.
- MORIN, Edgar. **O Método** 5. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. São Paulo: perspectiva, 1982.
- Por uma Política de execução de medidas Socioeducativas**. Brasília: Secretaria especial de Direitos Humanos, 2006.
- YAMAMOTO, Karina. **Riso e temor: trajetórias teatrais no internato Pirituba-Fundação Casa**. São Paulo: Universidade de São Paulo/ USP. Dissertação de Mestrado apresentada em 2009.
- PUPPO, Maria Lúcia Souza Barros. **Entrevista**. **Revista Móbile**. Disponível em: [www.escolamobile.com.br/arquivos/2011](http://www.escolamobile.com.br/arquivos/2011).

## Resumo

A concepção de arte, muitas vezes, se dá a partir de preceitos pré-estabelecidos e pelo desconhecimento completo do público sobre as instituições de arte da sua cidade quanto à sua localização e frequência, principalmente dentro das escolas. Assim, de que modo a arte contemporânea pode instigar processos de ensino menos lineares e mais abertos, que sejam capazes de trazer algum tipo de questionamento ao cotidiano do público?

As concepções de arte se processam a partir de conceitos muito particulares de cada indivíduo, partindo de referenciais próprios, através de imagens, histórias, etc. As experiências artísticas anteriores de pessoas pertencentes ao âmbito escolar acontecem através da prática do desenho livre, sem nenhuma espécie de fundamentação teórica sobre o conteúdo de arte, sustentando conceitos como o “talento nato” para o desenho, a criatividade e a expressão de sentimentos.

Bem como, a prática do artesanato dentro de datas festivas comemoradas dentro do calendário letivo escolar, com a produção de bandeirinhas para festa junina, ou cartão de dias das mães, etc.

Palavras – chave: estética; percepção artística; ensino escolar.

## A arte contemporânea e suas definições gerais

Dentro do entendimento de arte, creio que a arte contemporânea se aproxima do público por abordar elementos que formam nosso cotidiano, além de discutir questões atuais, não se confinando somente aos limites das galerias e museus. Esta se propõe a questionar preceitos existentes na nossa sociedade, para que nos demos conta de que podemos também tornar as coisas diferentes, seja por meio da própria arte ou por inúmeros outros.

Existe o outro lado desta visão da contemporaneidade da arte, que se aplica ao seu difícil entendimento diante dos vastos conceitos aplicados em propostas artísticas, onde sua proposta de origem depende unicamente da visão do criador e sua atuação sobre o

assunto a ser abordado. Outra questão se deve ao fato de que muitos críticos, artistas e curadores fazem questão de manter uma arte feita para um público especializado, assim excluindo a maior parte dos espectadores que vêm a visitar uma instituição formal de arte, considerando que grande parte desta massa se refere a leigos.

Ainda, segundo Cocchiarale (2006), para se entender a arte contemporânea é preciso sair da posição restrita de teórico do assunto, pois ela

esparramou-se para além do campo especializado construído pelo modernismo e passou a buscar uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se [...] contaminada por temas que não são da própria arte (COCCHIARALE, 2006:16).

Atualmente, a arte está muito próxima da vida, de seu cotidiano, e talvez esta dificuldade em “entendê-la” (não que ela precise ser entendida) seja por sua abrangência ampla demais para o espectador. Muitas das obras da contemporaneidade ultrapassam os limites do museu, mas para sua adequação ao mercado, são adaptadas dentro do espaço museal. Deste modo, as obras viram algo que não pode ser apreciado a partir de sua proposta inicial, criando outro significado a partir do conceito original proposto pelo artista.

Sendo assim, hoje em dia há uma grande preocupação das instituições formais de arte com a formação deste público apreciador da arte contemporânea, e que este venha a estabelecer algum tipo de comunicação com a obra, mesmo estando localizada dentro de um “cubo branco”, caracterizado como o

templo moderno que separa a obra de arte da sociedade para permitir uma possibilidade de percepção ascética do trabalho artístico, já foi subvertido suficientemente para mostrar que a leitura da arte se faz mais por acúmulo do que por isolamento. (CYPRIANO, 2004)

Como a arte atual precisa estabelecer uma conexão com o público, foi criada a ação educativa dentro de mostras de arte e museus, e uma de suas possibilidades é “promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, garantir a ampla

acessibilidade ao museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras”<sup>1</sup>. Isto, claro, considerando que as exposições produzidas são sempre voltadas ao público especializado em arte. Porém, cada vez mais há a iniciativa dos museus de incluir a ação educativa como meio de levar outro tipo de público às exposições.

Assim, o ensino de arte é complementado por esse tipo de iniciativa, criando vínculos cada vez mais fortes com instituições formais de arte, se fazendo “[...] necessário introduzir noções pedagógicas na arte para afinar o rigor da criação e para melhorar a comunicação com o público ao qual o artista quer se dirigir” (CAMNITZER, 2009, p. 21).

### O ensino de arte contemporânea nas escolas

A cultura estética é indispensável à formação dentro do ensino básico e, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, inserido dentro da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), esta serve como contraponto à racionalidade das ciências dentro do ensino escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as artes são

Constitutivas do pensamento simbólico, metafórico e criativo, indispensáveis no exercício de análise, síntese e solução de problemas, competências que se busca desenvolver em todas as disciplinas (LDB, 1999, p.77).

A arte contemporânea se propõe, muitas vezes, a realizar justamente o oposto à proposta sugerida pela LDB, de modo que esta não se produz como meio de expressão, mas de investigação. Este é o valor de ruptura da arte na educação, afastando o conceito de que a arte serve somente para desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade. É preciso uma nova investigação em cima deste conceito de ensino do conteúdo de arte, de modo a adaptá-lo às necessidades contemporâneas, que apontam a busca de novas subjetividades, não servindo somente como um contraponto à racionalidade.

---

<sup>1</sup> Retirado do site da Pinacoteca do estado de São Paulo  
<http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?mn=102&c=270&s=0>.



A concepção de que o artista é um indivíduo “especial”, com um “talento nato” para a pintura, ou o desenho, bem como a arte como expressão da sensibilidade, são conceitos muito presentes ainda hoje, para a grande maioria das pessoas, não sendo exceção os alunos do ensino técnico. A arte é vista como inalcançável, fora dos padrões de entendimento e como algo “inútil”, por não ter uma utilidade prática imediata. Durante as aulas de arte ministradas aos alunos do 4º ano do ensino técnico, com faixa etária entre 18 e 20 anos, as atividades são interpostas por frases como “eu não sei desenhar” ou “eu não tenho o dom para as artes”.

Assim, para a maioria desses estudantes a arte ainda é sinônimo de beleza e de representação da realidade tal como a vivenciamos, ou da utilização como elemento decorativo. Não é como se a arte contemporânea se afastasse do nosso cotidiano, pelo contrário, “aderida antes ao conceito do que ao seu conteúdo expressivo estrito, a ideia de arte se ampliou e ultrapassou os limites da inteligibilidade” (PEREIRA, 2012, p.

112) e se propõe a discutir tais aspectos de forma inusitada e questionadora, revelando uma construção do real a partir da obra de arte, de acordo com a realidade do artista.

O conceito de estética está ligado à *aisthesis*, que é “proveniente do grego [...] significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2008, p. 18), ou seja, a compreensão pelos sentidos. Este conceito não está somente ligado à arte ou ao belo, e sim a qualquer tipo de experiência estética, que se caracteriza como qualquer evento que “pode desencadear em nós sensações emocionais, dignas de se integrarem a uma meditação estética” (PASSERON, 1997, p. 104). Ou seja, a estética não se limita somente aos preceitos da arte, podendo abranger qualquer fenômeno cotidiano, desde que leve a um frenesi reflexivo que altere os sentidos. A vida se torna um fenômeno estético, pois o estranhamento ocorrido pela experiência estética tem condições privilegiadas para ampliar as condições de reconhecimento da alteridade, atuando na perspectiva de estar atento às diferenças e às desqualificações do cotidiano.

Ao partir deste preceito, a estética não se limita somente a uma fruição passiva da obra de arte, a uma mera contemplação, o que se aproxima muito do conceito da contemporaneidade, de tentar circunscrever em definições exatas cada conceito que surge. A arte atualmente não possui nem uma utilidade prática, por assim dizer, configurando a esta o papel da experiência singular, fora do âmbito do comum, assim como o processo da experiência estética, “Ou seja, a arte existe para produzir diferença

no artista, no crítico e no público – não vindo ao caso (...) o juízo de valor sobre se essa é uma diferença para o bem ou para o mal” (PEREIRA, 2012, p. 113).

## Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: jun. de 2012.

CAMNITZER, Luis e PÉREZ-BARREIRO, Gabriel. **Arte para a Educação/Educação para a Arte**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CYPRIANO, Fabio. **White Box**. Texto da exposição White Box de Ricardo Carioba. Galeria Vermelho, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://ricardocarioba.com/white-box>>. Acesso em: 12 de junho de 2012.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Editora Massangana, 2006.

FAVARETTO, Celso. **Arte contemporânea e educação**. Revista Iberoamericana de Educación, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

HERMANN, Nadja. **Ética: a aprendizagem da arte de viver**. Revista Educação I, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 15-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0229102.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

PASSERON, René. **Da estética à poiética**. Porto Arte, Revista do Mestrado em Artes Visuais, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v.8, n.15, p.103-116, nov. 1997.

PEREIRA, Marcos V.. **Contribuições para entender a Experiência Estética**. Revista Lusófona de Educação, América do Norte, 18, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566/1990>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO: Ação Educativa. Disponível em:  
<[www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?mn=102&c=270&s=0](http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?mn=102&c=270&s=0)>. Acesso em:  
10 jun. de 2012.

VIANA, Nildo. **A Esfera Artística**. Marx, Weber, Bourdieu e a Sociologia da Arte.  
Porto Alegre: Zouk, 2007.

## NEOTRIBOS CONTEMPORÂNEAS: VIRTUALIDADE E REALIDADE NO JOGO *ON LINE WORLD OF WARCRAFT*

Pablo Rodrigo Santoni<sup>1</sup>

Mirela Ribeiro Meira<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho faz parte de uma pesquisa do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos – NUTREE, do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Mestrado, Centro de Artes da UFPel, que tem como finalidade pesquisar a relação que grupos de pessoas têm com o jogo *online World of Warcraft*. Este consiste em descobrir o que o jogo significa na vida das pessoas, assim como identificar as relações entre aqueles que o jogam e os grupos que nele são formados. Analisa as mudanças de comportamento em momentos como nas masmorras do jogo, assim como conversas no estilo “papo de bar” que acontecem em momentos de descontração. Como o jogo regularmente, fiquei curioso em pesquisar mais sobre as relações dessas *tribos* (MAFFESOLI, 2000) que nele se formam. Curiosamente, acabei me tornando o líder de uma *guilda*, utilizando então a tribo do qual comecei a fazer parte como objeto de pesquisa, a partir de transformações que transcorrem ao longo dos meses em que estou jogando. A pesquisa, qualitativa do tipo estudo de caso, apoia-se num levantamento bibliográfico e entrevistas com jogadores, com a finalidade de desvendar um pouco mais sobre as relações humanas e experiências estéticas que acontecem dentro deste universo virtual, bem como eventos que se desencadeiam e proporcionam com que as pessoas queiram se conhecer pessoalmente. Nestes encontros, como um churrasco que ocorreu em julho, muitos membros se conheceram pessoalmente e socializamos este momento elaborando estratégias de jogo. Os resultados ainda não foram concluídos, pois a pesquisa encontra-se em fase inicial.

### Introdução

Desde muito jovem, fui ligado ao mundo dos jogos eletrônicos, onde, de fato, na geração anos 80 e 90 foram lançados muitos jogos e vídeo games. Sendo criado com acesso aos mais diferentes tipos de jogos eletrônicos, e aficionado por eles desde muito novo, nunca tive a intenção de parar de jogar, pois para mim sempre foi uma das maneiras mais prazerosas de se divertir.

Em 2002 conheci meu primeiro jogo *online*, chamado *Ragnarok Online*<sup>3</sup>, onde era possível criar um personagem com a aparência desejada, escolhendo a classe com o qual iria jogar (caçador, guerreiro, mago, alquimista, gatuno, etc.) e desta forma jogar conectado *online* com diversas pessoas do mundo todo.

---

<sup>1</sup> Aluno especial do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte/ UFPel e integrante do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos/NUTREE/ PPGAV/UFPel. prsantoni@gmail.com

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/ Mestrado, PPGAV/CeArte/UFPel e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora do NUTREE/PPGAV. mirelameira@gmail.com

<sup>3</sup> *Ragnarök Online* foi o primeiro jogo *online* Coreano a ser exportado com sucesso à outros países. No Brasil, foi o primeiro *MMORPG* (jogo *multiplayer* de interpretação *online*) traduzido oficialmente para a língua portuguesa, rodado em servidores nacionais, com planos de pagamento em Real. Fonte: <http://jogos.uol.com.br/analises/pc/ult398u191.jhtm>

Mas o tempo onde quero chegar é em 2011, mais precisamente em dezembro, época de lançamento do *World of Warcraft*<sup>4</sup> em português para o Brasil, com preços mais acessíveis, levando em conta nossa moeda. Este jogo conhecido como *WoW* (abreviação de *World of Warcraft*) é o *MMORP*<sup>5</sup> mais jogado no mundo todo, e já chegou a ter cerca de 13 milhões de jogadores. O *WoW* é um jogo onde se paga a cada nova expansão lançada, uma mensalidade, ou anuidade ou um pagamento semestral. Neste jogo você cria um personagem que começa no nível um, entretanto é possível evoluir seu personagem matando monstros nos mapas, completando masmorras com um grupo ou fazendo missões dadas pelos aldeões e outros membros das cidades que compõe o jogo.



Figura 01: Print Screen do jogo World of Warcraft. Fonte: do autor

<sup>4</sup> World of Warcraft é um MMORPG da produtora Blizzard, um jogo *on-line*, de ação e aventura, no mundo fantástico de Azeroth, introduzido no primeiro jogo da série, Warcraft: Orcs & Humans em 1994. Hoje ele é um dos mais populares MMORPGs de todo o mundo, contando com mais de 10,2 milhões de jogadores. Fonte: <http://www.develop-online.net/news/39779/World-of-Warcraft-subscriber-losses-calm>

<sup>5</sup> Um jogo de interpretação de personagens *online* e em massa para múltiplos jogadores (*Massively* ou *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game* ou *Multi massive online Role-Playing Game*) ou MMORPG é um jogo de computador e/ou videogame que permite a milhares de jogadores criarem personagens em um mundo virtual dinâmico ao mesmo tempo na Internet. MMORPGs são um subtipo dos *Massively Multiplayer Online Game* ("Jogos Online para Múltiplos Jogadores"). Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/jogos/835-o-que-e-mmorpg-.htm>

Meu interesse nesta pesquisa se deu devido ao fato de que este jogo é de fato muito jogado desde seu lançamento em 2004, as pessoas se apegam a ele de tal forma que impressiona. Eu mesmo me dedico várias horas de lazer a ele. Sou líder de uma *guilda*<sup>6</sup>, na verdade quem a lidera é um conjunto formado por mim e outros quatro *oficiais*, discutimos regras e outros assuntos de gestão da mesma.

Dentro deste universo virtual, algo muito interessante que ocorre é a aproximação das pessoas, pois quase todos querem estar em uma *guilda*, querem fazer parte das atividades da mesma, querem ser reconhecidos pelos seus esforços ou habilidades - de maneira análoga ao que ocorre em nosso dia-a-dia seja no trabalho, na escola ou no ambiente familiar. Buscamos nos relacionar com pessoas com as quais nos identificamos, adentrando dentro do que é chamado de *neotribos* ou *massa-tribos*, “onde na massa a gente se cruza, se roça, se toca, interações se estabelecem, cristalizações se operam e grupos se formam” (MAFFESOLI, 2000).

Dentro desta *tribo*, como irei chamar, muitas coisas são discutidas para além do jogo. Conversamos sobre como foi nosso dia, o que aconteceu no trabalho ou na faculdade, falamos sobre nossos relacionamentos, sobre a festa da noite passada, planejamos atividades para o final de semana. Tudo isso faz com que nos tornemos próximos uns dos outros sem, muitas vezes, conhecermos a face da pessoa com quem partilhamos nossos sentimentos. E dessa partilha criam-se laços afetivos, de amizade e carinho. Um exemplo disto é que, recentemente, em julho, aproximadamente treze pessoas da minha guilda- somadas a mais três pessoas de fora dela, parentes e amigos de um membro - uniram-se para pagar o hotel de meus cães para que eu e minha namorada pudéssemos viajar à cidade onde meus pais moram e onde eu morei por dezoito anos. Isto para realizarmos um encontro com todos os membros da *guilda* para um churrasco, oportunizando aos membros que não se conheciam pessoalmente o fazerem. Esta se tornou uma experiência incrível e bastante emocionante para mim.

---

<sup>6</sup> Guilda ou *guild*, são grupos de pessoas com um objetivo comum, são como uma empresa ou família possuem uma bandeira ou brasão, assim como postos hierárquicos. Fonte: <http://us.battle.net/wow/pt/game/>

Este tipo de relação acontece muito dentro dessas massa-tribos. Já li relatos de pessoas que se casaram, que namoram com pessoas que conheceram nestes jogos. Tudo isso ocorre pelo fato de as pessoas serem sociais, elas precisam viver em grupos, precisam estar perto de pessoas que tenham sonhos parecidos ou que pensem de forma semelhante, é prazeroso, é divertido, é importante. E esta socialização é uma das primeiras formas de convivência que se tornam pedagógicas, pela proximidade, pelo afeto que geram.

Evidentemente, como diversos grupos que se formam, existem *regras*, mesmo que não ditas. Dentro de nossa guilda, obviamente, há diversos momentos em que ocorrem situações estressantes, pois para se concluir alguns objetivos no jogo é preciso formar grupos com dez ou vinte e cinco pessoas, e é preciso que todas elas trabalhem em conjunto (outro aspecto que me chamou atenção neste jogo, ele força a trabalhar em grupo). Sendo assim, é sempre complicado trabalhar em grupo grande, onde além de você, existem outras nove pessoas e todas precisam exercer seu papel com maestria, pois muitas vezes, basta um falhar que todos morrem e precisam recomeçar a luta.

Portanto nestes momentos criasse uma tensão e muitas vezes há discussões e utilização de palavras de baixo calão, entretanto algumas das regras não ditas incluem jamais falar da mãe de um companheiro de guilda, ou chamá-lo de *lixo*, dentre outras coisas. Assim como pessoas com posto hierárquicos mais altos não são privilegiadas, eu como líder e os oficiais não temos mais direito que os demais na hora de sortearmos os itens que caem de dentro dos monstros.

Sabemos também que as pessoas que se unem as suas tribos, o fazem por compartilharem alguma ideia, gosto ou simpatia para com alguma das coisas que ocorrem neste grupo, e normalmente as pessoas deste grupo não traem umas as outras e estão sempre cuidando umas das outras, e inevitavelmente muitas vezes tomam atitudes que acreditam ser suas, mas que na verdade o fazem somente por ser uma característica do grupo ao qual estão vinculadas.

O que nos parece ser uma opinião individual é, de fato, a opinião de tal ou qual grupo ao qual pertencemos. Daí a criação dessas “doxas” que são a marca do conformismo e que encontramos em todos os

grupos particulares, inclusive naquele que se considera o mais isento disto, o dos intelectuais. (MAFFESOLI, p.107)

Como o próprio Maffesoli já nos disse, este tipo de coisa ocorre dentro de diversos grupos, e obviamente nos grupos de jogos *online* isso não é diferente, embora eu note que algumas pessoas parecem menos afetadas a este tipo de “indução” do que outras.

## **Desenvolvimento**

O que pretendo pesquisar neste trabalho é o potencial pedagógico de educação estética que se estabelece nestes grupos, como se constroem as relações que são de socialização, e têm a ver com os rituais pedagógicos que compõem a educação, em seus aspectos cognitivos, sensíveis, criadores e lúdicos. Também será feita uma análise do visual do jogo. Também se verificará quais são os grupos neotribos formados dentre deste universo virtual, bem como sua importância na vida destas pessoas. De tantas formas de se passar o tempo e ou com tantos jogos que existem nos dias de hoje, por que estas pessoas escolhem este jogo? No que isso influencia e transforma suas vidas suas vidas? Que transformações ocorrem?

Para alicerçar minhas inquietações, tenho usado dois autores que em especial me ajuda a decifrar alguns pontos dentro deste universo social tão vasto. Michel Maffesoli e João Francisco Duarte Jr. serão minha “espada” e “escudo” nesta aventura que estou iniciando.

Os jogos *online* parecem que são a nova sensação do mundo das pessoas que adoram jogar, muitos jogos com gráficos excelentes e jogabilidade de levantar os cabelos são lançados todos os anos, entretanto, alguns destes *games* acabam fazendo mais sucesso do que outros, como no caso o jogo usado em minha pesquisa, que mesmo sendo de 2004, ainda faz muito sucesso.

Estamos vivendo em um mundo onde nossos sentidos estão se tornando cada vez mais anestesiados ou deseducados, somos criados desde o berço aprendendo que precisamos consumir para sermos legais, para estarmos nadando conforme a maré. Vivemos em mundo que tudo acontece tão rápido que muitas vezes pensamos ou dissemos “gostaria que meu dia



tivesse umas doze horas a mais para eu poder fazer tudo o que preciso”, vivemos acelerados, como máquinas a vapor, os pais trabalham intensamente e muitas vezes esquecem de dar atenção e amor a seus filhos, bem como esquecem de educa-los. Nós corremos contra o tempo e com isso muitas coisas passam despercebidas a nós, como um caminhar na praça, duvido que muitas pessoas ao caminharem com seus cães ou sozinhas nas praças percebam a riqueza das cores, das folhas iluminadas pelo sol e daquelas que ficam mais escondidas e possuem uma coloração mais opaca, duvido que sentem o cheiro do tronco da árvore ainda umedecido pela chuva do dia anterior, ou o canto dos pássaros. As pessoas simplesmente em sua grande maioria, colocam fones de ouvidos para obliterarem um de seus sentidos mais encantadores na minha opinião, além de caminharem com o olhar fixo no chão ou no horizonte para não se distraírem e não perderem o ritmo.

O exercício do passeio por ruas, jardins e praças do lugar onde se mora funciona, basicamente, como um processo de identificação entre o homem e o seu ambiente vital. Processo esse do qual resulta uma dupla identidade: primeiro, a de quem passeia, um indivíduo que, em seu caminhar, pode se reconhecer cotidianamente na paisagem, verdadeiro repositório de símbolos e marcos de sua biografia pessoal, e, depois, da própria cidade, a qual, antes de ser um mero conjunto utilitário de prédios e ruas, mostra-se sobretudo como uma ideia e um sentimento no corpo de seus habitantes (DUARTE Jr, p.81)

Toda essa anestesia ocorre desde tempos bem distante, mas isso não quer dizer que não possamos resgatar ou educar nossos sentidos, não só podemos fazê-lo como acredito que isto se faz necessários para vivermos mais harmoniosamente com o mundo e com o social. As artes são extremamente importantes neste processo, pois eu definiria artes como sonho, pois nela tudo é possível, até o que não faz sentido no dia-a-dia, acaba tendo sentido no campo das artes e por isso devemos aproxima-la cada vez mais das pessoas, precisamos nos tornar seres mais sensíveis (estésico), desta forma acredito que possamos viver muito melhor uns com os outros, e com o planeta em que vivemos.

O *World of Warcraft* consegue resgatar algumas das coisas que estão um pouco apagadas nos dias de hoje, o conversar, ele que vem sendo cada vez mais raro, pois as pessoas estão quase sempre com muita pressa ou sem paciência para sentarem-se e discutirem algo com seus amigos ou conhecidos.

Dentro do WoW, nós conversamos durante horas via *Team Speak*<sup>7</sup>, um programa que instalamos no computador e que desta forma utilizamos fones de ouvido e microfones para nos comunicarmos. Como MEIRA (2007), cita:

Maturana nos ensina, à semelhança de Merleau-Ponty, que ser um criador é radicalmente vivenciar transformações em si na interação com o outro, seja ele um ser, um espaço construtivo ou uma materialidade a trabalhar. É poder saber dar forma e imagens para tornar visíveis tais situações e fatos e assim poder pensá-las com distanciamento e estranhamento, como acontecimentos novos, mas ligados a outros já vividos. Também ligado a outros ainda não vividos, mas desejados, sonhados. Imagináveis, portanto.

Dentro deste universo virtual social, somos de certa forma instigados a interagirmos uns com os outros, desta forma é preciso aprender a respeitar o próximos e suas opiniões, se faz necessário também manter o diálogo, se você for pouco comunicativo, as pessoas não irão lhe convidar para eventos com elas, portanto se faz necessário a sua participação para ser de fato reconhecido como um membro do grupo.

Essas mesmas pessoas que compartilham suas ânsias, alegrias e inspirações dentro do jogo, também costumam transpor este universo virtual para o mundo concreto, ou seja, algumas delas fantasiam-se literalmente de seus personagens do jogo, criam desenhos em grafite ou digitais construindo alguma cena que ele vivenciou ou gostaria de vivenciar dentro do wow, configuram camisetas utilizando técnicas de serigrafia ou até mesmo aprendem técnicas de escultura para recriarem seus personagens ou ídolos do jogo em 3D. Através dessas criações derivadas da experiência estética/artística dentro do jogo, trazendo a tona o potencial criador destas pessoas que podem vir a criar arte ou não,

define que os indivíduos ou as pessoas reúnem-se por causa da imagem, conversam sobre a imagem, produzem imagem, emocionam-se com a imagem. A imagem é símbolo, e o símbolo é imagem. Símbolo é a linguagem do inconsciente e imagem é substrato da subjetividade humana chamada de *imaginário*. Neste imaginário, a imagem é como se fosse um sonho acordado,

---

<sup>7</sup> *TeamSpeak* é uma ferramenta de comunicação que possibilita conversas por voz com outros usuários utilizando a tecnologia Voz sobre IP (VoIP), é preciso um *software* para rodar o *TeamSpeak* e de um servidor para os usuários se conectarem a canais para conversarem uns com os outros. O *TeamSpeak* é principalmente voltado para jogadores de jogos online onde é necessário comunicação entre os jogadores, utilizar a voz ajuda aos jogadores se concentrarem apenas no jogo sem precisar de pausas para digitar algo. Fonte: <http://teamspeak.com.br/>

vivenciado como "verdade" pelo indivíduo-pessoa que não tem consciência da irrealidade da imagem imaginada. (MAFFESOLI,1996)

Além disto tudo, ainda temos uma experiência sensível mesmo dentro deste universo virtual, onde o jogador fica maravilhado com um cenário produzido virtualmente enquanto sobrevoa o mesmo nas constas de seu dragão, deslumbrado com o que seus olhos enxergam e acabam algumas vezes tomados por um pensamento mais ou menos assim “caramba, eu queria morar num lugar assim” ou apenas “fantástico, como alguém pode ter pensado em criar algo assim, parece um sonho”.

Este tipo de experiência, somados ao estar-junto, sendo à toa ou não, faz com que massa-tribos se formem dia-a-dia dentro deste universo virtual que transpõem muitas vezes a virtualidade.

Sob esse aspecto, a vida pode ser considerada uma obra de arte coletiva. Seja ela de mal gosto, Kitsch, folclore, ou uma manifestação de “*mass entertainment*” contemporâneos. Tudo isso pode parecer futilidade oca e vazia de sentidos. Entretanto é inegável que existe uma sociedade “política”, e uma sociedade “econômica”, existe também uma realidade que dispensa qualitativos, e que é a coexistência social como tal que proponho chamar socialidade, e que poderia ser a “forma lúdica da socialização”. (MAFFESOLI, p.114)

Valendo-se lembrar que para Maffesoli, o lúdico não tem uma finalidade, utilidade ou “praticidade”, entretanto é àquilo que estiliza a existência, que faz salientar suas características essenciais. Sendo assim, o lúdico não funciona como um fim, mas sim como um meio para se chegar a este fim, como uma forma prazerosa de se evidenciar algo.

## **Metodologia**

Parte-se da premissa de que, cada vez mais, os jogos são formas legítimas de relação que instauram novos modos de ser, de conviver, conhecer, criticar e compreender esse mesmo mundo, de forma mais livre, lúdica, prazerosa. Um pouco do que Duarte Jr. Anota como uma ação válida a ser vivida, tornando o humor “uma ação lúdica”, ação esta “de que nos valem para entender e comentar a nossa vida e a realidade em volta, ao revelar nelas, seus aspectos dissonantes e contraditórios”. A ludicidade, diz, “não nos esqueçamos, constitui também uma característica fundamental da arte, essa

construção no qual se joga com signos e dados sensíveis, com formas significantes e saberes provindos de nossa estesia. (DUARTE Jr., 2010,p.77).

Essa dinâmica de busca de prazer diferente do convencional torna-se bem visível hoje em dia quando diversas pessoas se unem para jogar um jogo online.

A convivência está presente também nas relações cotidianas dos jogos *online*s, nos relatos do que torna *emocionais* os laços *sociais*. A convivência, esse *ser-no-outro* constitui, com as *neotribos*, um *estar-junto antropológico*, base *estética* do ensino de arte. Pode gerar uma solidariedade orgânica, um *nós* que vivencia em comum a emoção dessas realizações (Maffesoli, 2001). Leva a indagar porque os jovens se sentam diante de um computador e encarnam seus personagens, que tipo de identificação possuem com estas personagens fictícias, no que isso é capaz de transformar suas vidas, ou seja, que função essas caracterizações assumem para eles, divertimento, prazer, transfiguração simbólica, irreverência, constituição de quais valores identitários. Pensando em como se dá as experiências estéticas nesses grupos de jogadores, trabalharei a partir do Estudo de Caso, onde o significado que cada pessoa dá às coisas é único. Cabe ao pesquisador realizar uma imersão nessas atividades tentar entendê-las.

## Conclusões

Esta pesquisa encontra-se em desenvolvimento, mas espero descobrir que tipos de transformações ou mudanças estas relações com o jogo virtual podem trazer para as pessoas, é apenas diversão? Uma fuga do mundo? Será mais um espaço de convivência?

Até o presente momento pude relatar os mais variados tipos de comportamentos. Nos dias de *raid*, o clima no TS (abreviação de *teamspeak*) torna-se bem mais pesado, tenso, vejo que alguns jogadores levam este desafio bem a sério, e como ele exige que os dez membros executem seu papel corretamente para que não provoque a morte dos companheiros o ambiente costuma ficar um pouco carregado, ocasionando de vez em quando em discussões, desavenças e raramente algumas brigas mais sérias com membros deixando de participar da guilda.

## Referências

DUARTE JR, João Francisco. **A montanha e o videogame**. 1 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **Os tempos das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. **No Fundo das Aparências**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Eterno Instante**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, P.85

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEIRA, Marly. **Filosofia da Criação. Reflexões sobre o Sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

# Projeto Jean Dubuffet

Patrícia Reuter

Grandes coisas não se fazem por impulso, mas pela junção de uma série de pequenas coisas.

Van Gogh

Patrícia Reuter é pós-graduada em Pedagogia para o Ensino Superior pela IBPEX, Bacharel em Musicoterapia pela FAP, Graduada em educação artística pela UDESC. Artista visual e arte-educadora há mais de 20 anos, sendo 11 na instituição Marista. É autora do Livro *Encontros* e de diferentes artigos publicados em revistas de circulação nacional. Hoje desenvolve projetos de Arte com alunos do Ensino Fundamental I no Colégio Marista Paranaense em Curitiba.

## RESUMO

Durante o 1º trimestre de 2012, nas aulas de Arte, os alunos dos 5<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental I do Colégio Marista Paranaense em Curitiba, desenvolveram um projeto nomeado Projeto Jean Dubuffet, onde puderam conhecer algumas obras do artista estudado principalmente da fase Hourloupe. A partir da observação e leitura de algumas imagens de obras do artista, cada aluno realizou seu próprio estudo com diferentes materiais e suportes. Depois de trilhar o seu próprio caminho, os alunos puderam experimentar a construção de uma obra coletiva: um grande painel exposto no espaço público do colégio. Esse projeto desenvolveu-se nas aulas de Arte com a duração de aproximadamente 45 dias, em dois encontros semanais com 50 minutos cada aula.

## O ARTISTA E SUAS OBRAS

Jean Dubuffet nasceu em Le Havre, na França (1901-1985), foi pintor, escultor e artista plástico e iniciador da “Arte Bruta” onde buscava novas linguagens, contextos plásticos e materiais. Nessa busca, Dubuffet iniciou o chamado ciclo Hourloupe<sup>1</sup>:

*“O Hourloupe caracteriza-se pela escolha de uma paleta limitada a três cores – azul, vermelho e preto - numa linguagem gráfica modular, ao mesmo tempo simples, tensa e anárquica. É a visão de uma vida multifacetada, inquieta e arriscada, onde as referências explodem e as figuras se reproduzem nas contradições.”*<sup>2</sup>

A partir da apreciação das imagens das obras dessa fase é que os alunos iniciaram sua jornada. As principais imagens faziam parte do catálogo da exposição: *Uma Aventura Moderna*<sup>3</sup>; vídeos e outras imagens também foram apresentadas virtualmente. Nas suas inúmeras descobertas, os alunos acharam interessante a ideia de se desenhar com caneta esferográfica de maneira quase automática:

*“Seus desenhos a caneta sugerem um gesto automático, impessoal.”*<sup>4</sup>

Esse interesse despertou em todos uma imensa vontade de produzir. A observação de imagens foi muito importante para o processo criativo. É através dessa atenta observação que o aluno reflete e dá um real significado à sua criação:

*“Apreciar obras de arte, observar objetos, ver situações cotidianas requer atribuir significados. Essa atribuição de significados é maneira de compreender a experiência e de torná-la inteligível.”*<sup>5</sup>

## ESTUDO INDIVIDUAL

A partir dessas significativas leituras, cada aluno iniciou em seu bloco de artista<sup>6</sup> um divertido estudo. Primeiro desenhando com lápis grafite diferentes formas, criando pequenas peças encaixadas

---

<sup>1</sup> Ciclo iniciado em 1962 e concluído em 1974.

<sup>2</sup> HINDRY, Ann, GONÇALVES, Lisbeth Rebollo (org) Uma aventura moderna: Coleção de arte Renault. São Paulo: USP/MAC, 2009. p, 66.

<sup>3</sup> HINDRY, Ann, GONÇALVES, Lisbeth Rebollo (org) Uma aventura moderna: Coleção de arte Renault. São Paulo: USP/MAC, 2009. p, 66.

<sup>4</sup> <http://espaber.uspnet.usp.br/jorusp/?p=5297>

<sup>5</sup> PEREIRA, Katia Helena. Como usar artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007. p, 19.

uma nas outras. Algumas peças eram finalizadas simplesmente com um contorno, outras com contorno duplo enquanto ainda outras peças com linhas paralelas no seu interior, compondo assim, com cuidado e atenção uma primeira composição (FIG.1). Após o lápis grafite, cada peça desenhada foi contornada com caneta de retroprojektor preta e pintada em seguida com caneta esferográfica de diferentes cores<sup>7</sup> (FIG. 2). Em outro momento cada aluno pode experimentar a criação de uma peça no quadro com giz<sup>8</sup> (FIG. 3).



FIG. 1 - Estudo com lápis grafite.



FIG. 2 - Processo individual de aluno no bloco de artista.

---

<sup>6</sup> Bloco, caderno ou livro de artista é um recurso muito utilizado pelo artista contemporâneo para expressar sua arte possibilitando também a observação de seu processo de criação com autocrítica e reflexão.

<sup>7</sup> Diferente da fase Houloupe, onde Debuffet utilizou somente as cores azul, vermelho e preto.

<sup>8</sup> Outro estudo preparatório no projeto.





FIG. 3 - Estudo em quadro com giz.

### PRODUÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA

Depois de perceber a qualidade de muitos trabalhos, surgiu nesse momento a ideia de aprofundamento: transformar a atividade em projeto<sup>9</sup>. Propus então a construção de um grande painel, onde cada um contribuiria com uma peça. Observando sua obra individual no bloco de artista, cada aluno escolheu uma de suas peças para ampliação em papel A2 (FIG. 4). Após a ampliação com lápis grafite, cada um utilizou fita crepe para contornar e fazer os detalhes na sua peça (FIG. 5). Uma camada de tinta de PVA branca foi utilizada sobre a peça (FIG. 6). Depois de seco, a cor preta foi utilizada para o contorno e detalhes e tons de azul para pintar a parte interna de algumas peças (FIG. 7). Essa técnica é conhecida como Técnica do Pincel Seco, onde é utilizada pouca tinta no pincel. A opção por essa técnica foi para que a arte final ficasse próxima à textura da pintura com caneta esferográfica. Na última aula dessa etapa, cada aluno recortou cuidadosamente a sua peça (FIG. 8).

---

<sup>9</sup> Com a ideia de transformar a atividade em projeto, a imagem escolhida para esse aprofundamento foi o “Mur Bleu” (O muro azul, 1967-69. Tinta poliéster/poliuretano. 350 cm x 710 cm x 110 cm).



FIG. 4 - Ampliação de peça em papel canson A2.

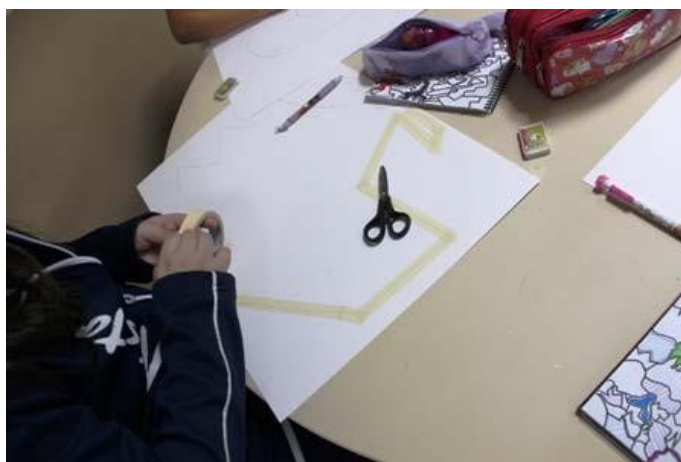


FIG. 5 - Contorno de peça com fita crepe.



FIG. 6 - Pintura com tinta de PVA em peça individual.



FIG. 7 - Pintura com tinta plástica nas cores azul e preta.



FIG. 8 - Recorte de peça.

## MONTAGEM DO PAINEL

Com as peças prontas, fizemos uma pré-montagem da obra utilizando o chão do teatro como base. A partir da primeira peça colocada no centro do teatro, a colocação das outras se sucederam (FIG.9). Cada aluno colocou sua peça a partir da anterior, como um quebra-cabeça gigante, assim a produção foi crescendo e tomando outra dimensão (FIG. 10 e 11). Em outra aula, escolhemos uma parede para iniciar a colocação das peças. Cada aluno preparou sua peça com fita crepe, fazendo um rolinho com

pedaços de fita e distribuindo por toda a forma (FIG. 12). Depois da preparação, cada aluno colocou a sua peça a partir da anterior já colada, finalizando assim o painel (FIG. 13 e 14).



FIG. 9 - Início da montagem.



FIG. 10 - Montagem de peças a partir da anterior.



FIG. 11 - Final da montagem em teatro.





FIG. 12 - Fixação de fita crepe na peça.



FIG. 13 - Colagem de peças em parede.



FIG. 14 - Montagem final do painel.

## CONCLUSÃO

O Projeto Jean Dubuffet possibilitou uma experiência única. Diretamente ampliou o repertório visual dos alunos produtores, que vivenciaram intensamente o processo de criação experimentando diferentes materiais, procedimentos, técnicas e olhares. Tudo passo a passo. Aos expectadores coube a função de apreciar com atenção e sensibilidade o painel instalado no espaço público do colégio. Para mim, o Projeto foi uma mistura de dever cumprido e satisfação. O Projeto Jean Dubuffet criou um novo olhar para a Arte, despertando novas ideias e possibilidades.

## LIBERTANDO A EXPRESSÃO E A CRÍTICA SOCIAL EM OFICINAS DE CRIAÇÃO EM TOY ART NO CASE DE PELOTAS/RS

PINTO, Paula Pereira<sup>1</sup>

MEIRA, Mirela Ribeiro<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo relatar uma oficina realizada dentro do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), Pelotas - RS, com um grupo de dez adolescentes, tendo como título “*Toy Art* como crítica social”. Objetiva-se também divulgar o movimento *Toy Art* mostrando como pode ser trabalhado numa perspectiva pedagógica. São mostrados os resultados dessa oficina com metodologia teórico-prática e algumas reflexões sobre assuntos surgidos no decorrer da mesma.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Arte. Toy Art. CASE. Crítica social.

O *Toy Art* é um movimento da Arte Contemporânea que há algum tempo vem me cativando, gerando discussões, práticas e análises das produções artísticas nessa linguagem. O presente artigo tentará trazer à tona algumas questões envolvendo a possibilidade de crítica social implícita nessa forma de expressão, através de oficinas ministradas no CASE (Centro de Atendimento Socioeducativo), Pelotas, RS, sendo um recorte de meu Trabalho de Conclusão de Curso.

*Toy Art*, em português, quer dizer Brinquedo de Arte. Na maioria das vezes são bonecos de tamanhos pequenos, porém com dimensões bastante variáveis, que carregam fortes cargas expressivas. Podem ser criados por artistas plásticos, designers, tatuadores ou pelo público em geral através da customização de *toys* vendidos em branco. São como uma tela em três dimensões, onde os indivíduos expressam seus pensamentos, atitudes em sociedade, visões políticas, vontades, enfim, produções artísticas que revelam os interesses e opiniões de seus criadores.

---

<sup>1</sup> Autora. Acadêmica do Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura. CeArte/UFPel. [paula.artesvisuais@gmail.com](mailto:paula.artesvisuais@gmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/Mestrado, PPGAV/CeArte/UFPel e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora do NUTREE/PPGAV. [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)

Conforme Barboza (2009), o movimento iniciou no Japão na década de 50 como meio de renovar a cultura e o mercado da época. Porém, somente em 1998, na China, que o Toy Art ganhou maior visibilidade com a customização de bonecos do “Comandos em Ação” feitos por Michael Lau e Eric So.

As abordagens temáticas envolvem tanto crítica social, quanto debates sobre política, sociedade, cultura, ainda podendo ser releituras de personagens de desenhos animados, filmes, ou uma sátira frente a alguma situação do mundo contemporâneo.

Justamente por essa carga expressiva que o movimento *Toy Art* foi escolhido para ser gerador de produções artísticas dentro do CASE, Pelotas. A oficina “*Toy Art* como crítica social”<sup>3</sup> foi ministrada por mim, tendo início em 13 de agosto e finalizando em 18 de setembro do ano corrente. Foram 10 encontros ocorridos com dois grupos de adolescentes de alas distintas da instituição, sendo cada grupo de 5 adolescentes. A maioria das aulas foram ministradas nas segundas-feiras, das 9h às 10h 30min com um grupo, e com o outro nas terças-feiras, das 14h às 15h 30min. Todos os meninos foram escolhidos pela Coordenação Pedagógica do CASE, levando em conta o interesse deles quando da explanação da proposta, bom comportamento dentro da instituição e colaboração nas atividades coletivas.

As aulas tiveram abordagens teórico-práticas, partindo da apresentação do movimento *Toy Art*; leitura das imagens dos *toys* e debates sobre quais seriam possíveis leituras dos objetos, numa tentativa de delimitar os temas abordados; discussões sobre a cultura visual dos *gurus*, sobre tatuagens, desenhos infantis que assistiam, o que gostam de fazer no dia a dia, abordando a cultura visual de cada um. Ao mesmo tempo que foi um modo de aproximação com o grupo, também foi o início de uma tentativa de levar o grupo a

(...) adquirir um “alfabetismo visual crítico” que permita aos aprendizes analisar, interpretar, avaliar e criar a partir da relação entre os saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, especialmente, pelos vinculados às imagens que saturam as representações tecnologizadas nas sociedades contemporâneas. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24)

---

<sup>3</sup> Essa oportunidade de prática surgiu dentro do projeto de pesquisa/extensão intitulado “Gestão pedagógica e produção de sentidos: por uma ética de integridade na atenção a adolescentes abrigados no CASE/Pelotas/RS” sob a coordenação de Mirela Ribeiro Meira (FaE/PGAV/UFPel) e Márcia Alves da Silva (FaE/UFPel).



Após essa primeira etapa de aproximação com a linguagem *Toy Art*, passamos para a fase seguinte que foi a criação do projeto do personagem de cada adolescente. Foram criadas planificações gráficas dos *toys art* inventados, levando em conta o formato de caixa de leite que serviria como base para a construção tridimensional.

Nesse momento já começaram a surgir os temas mais representativos para os envolvidos na proposta. Os adolescentes R. e Y. evidenciaram o gosto pelo uso de roupas de grife, deixando bastante claras essas marcas e preferências (Fig. 01 e 02), além da questão da violência pelo porte de armas brancas (facas).



Fig. 01: Projeto de R.

Acervo pessoal.



Fig. 02: Projeto de Y.

Acervo pessoal.

O tema violência foi o mais recorrente, também estando bastante presente nas duas próximas imagens de projetos, mesmo em figuras animais (Fig. 03 e 04).

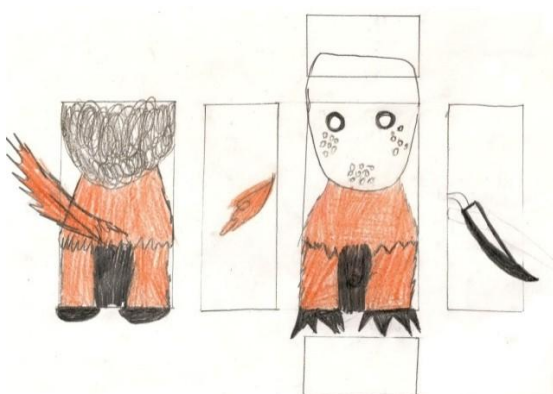


Fig. 03: Projeto de A.

Acervo pessoal.

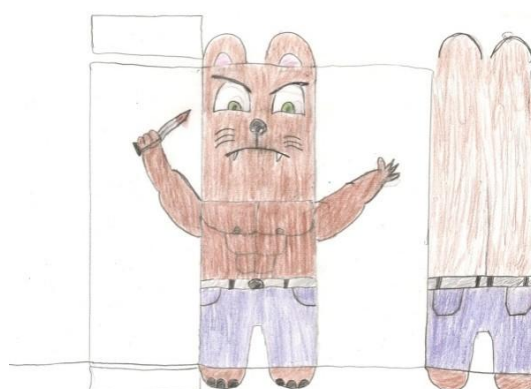


Fig. 04: Projeto de H.

Acervo pessoal.

Outros dois desenhos apresentaram temáticas diferenciadas, (Fig. 05) com a questão das drogas (maconha) e memórias da infância com o desenho animado do Bob Esponja (Fig. 06).



Fig. 05: Projeto de D.

Acervo pessoal.

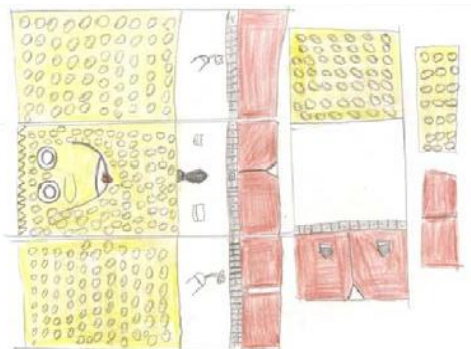


Fig. 06: Projeto de M.

Acervo pessoal.

Também surgiram outras criações, debatendo sobre a violência no futebol brasileiro, mostrando as consequências físicas que um jogador sofre e, ainda, sobre a preservação de animais com risco de extinção.

Após essa fase de planejamento passamos para a construção tridimensional dos *Toys Art*, a partir das caixinhas de leite. O CASE colocou algumas restrições de uso de materiais pelos adolescentes, por motivo do fator segurança, principalmente no que se refere ao uso de tesoura. Diante dessa situação, tudo o que foi preciso ser recortado, o foi feito por mim. Além disso, os materiais foram disponibilizados aos poucos, facilitando o controle dos empréstimos e devoluções.

Os detalhes dos corpos dos *toys* foram feitos com pedaços de papelão de outras caixinhas de leite e sucatas, reciclando aquilo que iria para o lixo. Depois, com a técnica da papietagem os personagens foram recobertos com pedaços de jornal e cola, gerando uma cobertura homogênea das superfícies, ficando prontos para a pintura.



Fig. 07: Processo

Acervo pessoal.



Fig. 08: Toys Art ainda inacabados

Acervo pessoal.

O processo de criação de *Toys Art* gerou uma oportunidade na qual os adolescentes puderam extravasar seus pensamentos, sentimentos, lembranças e gostos. Ao longo do andamento das oficinas, três dos participantes foram desligados do CASE, voltando para suas casas. Ao término, realizamos avaliações sobre todo o processo, tanto em escrita, quanto de forma oral. Relataram que apreciaram muito a atividade porque por meio dela puderam esquecer, mesmo que por um tempo limitado, o fato de que estão privados de liberdade. Conforme Marly Meira,

(...) as noções abstratas e o imaginário, ligados a valores profundos da morte, da vida, do amor, do sofrimento, das interações vivenciais, encontram, nas artes, condições privilegiadas para um exercício de confronto com suas formas de percepção e superação. (MEIRA, 2003, p. 12)

Apesar de não terem surgido relatos diretos fazendo relações entre os personagens criados e as infrações cometidas por eles anteriormente ao período de privação da liberdade, em pequenas conversinhas e falas com risos mostraram que existiram alguns *links*, mesmo que não evidentes. As Figuras 09 e 10 são fotos tiradas nos fechamentos das oficinas. Dois fatos interessantes de destacar: os próprios adolescentes pediram para que esse registro fotográfico fosse feito, estando todos juntos e cada um com seu *toy*; além disso, quase todos optaram por entregarem os *toys* para seus pais ou familiares, no dia de visita, de modo que fossem levados para casa e lá ficassem até que os adolescentes fossem desligados do CASE e voltassem a seus lares.



Fig. 09: Toys Art do grupo da manhã

Acervo pessoal.

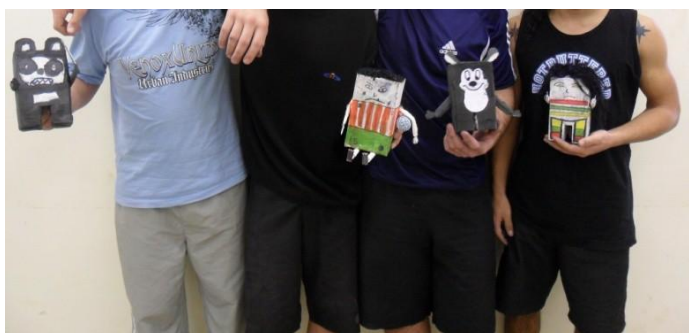


Fig. 10: Toys Art do grupo da tarde.

Acervo pessoal.

Finalizo com um pensamento de Duarte Jr. (2010, p. 217), “(...) Tudo aquilo que é sentido por nós faz sentido, ao mesmo tempo que nos indica um sentido a seguir. (...)”, pois, mesmo que tenha sido mais uma experiência para aqueles meninos, provavelmente restaram algumas reflexões críticas sobre a vida e a sociedade que serão levadas para um novo período após essa experiência no CASE.

### Referências:

BARBOZA, Renata Andreoni. **Um estudo empírico sobre a construção da identidade social do consumidor de Toy Art**. Rio de Janeiro: FGV, 2009. Dissertação (Mestrado Executivo em Gestão Empresarial), Fundação Getúlio Vargas, 2009.

DUARTE JR., João-Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições Ltda., 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MEIRA, Marly. **Filosofia da criação:** reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

# **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENSINO DA ARTE: CULTURA VISUAL, ESCOLA E COTIDIANO**

## **AS AÇÕES DO PROJETO RONDON: O DIFÍCIL PERCURSO DA ARTE EM PAISAGENS ÁRIDAS**

*Autor: Paulo Gaiger<sup>1</sup>*

Começo este ensaio por uma breve introdução através da qual busco compartilhar informações sobre o Projeto Rondon e, especialmente, sobre o Núcleo Rondon da UFPel. Para tanto, me apoio em parte do artigo “*Proyecto Rondon: La integración y el compromiso social*”, de autoria de Suzana Lanzetta e minha, levado ao XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, em Santa Fé, Argentina, em 2011.

### **I. Introdução**

O Rondon é um dos projetos desenvolvidos pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) dos mais intensos e estimulantes, especialmente por seu caráter eminentemente multidisciplinar. É um projeto de nível nacional, organizado e coordenado pelo Ministério da Defesa (MD), com a participação voluntária, mas fundamental, de inúmeras Instituições de Ensino Superior do Brasil. Em razão dos desafios que o Rondon Nacional propõe, nos começos de 2010, a UFPel criou o Núcleo Rondon, integrado por professores<sup>2</sup> de diferentes áreas do conhecimento, comprometidos e com larga experiência em ações extensionistas e educativas.

A cada semestre, visando o seguinte período de férias acadêmicas, o MD lança o edital de operações voltadas a comunidades localizadas em regiões do país que comungam altos índices de pobreza, o esquecimento, a ausência de políticas públicas equitativas, a desigualdade, a injustiça e a distanciação dos bens sociais. Cabe a cada universidade voluntária, a elaboração do desenho dos projetos de ações que concorrerão com outras propostas de outras Instituições de Ensino Superior.

---

<sup>1</sup> Professor Doutor do Núcleo de Artes Cênicas do Centro de Artes da UFPel / Coordenador do Núcleo Rondon da UFPel

<sup>2</sup> Atuais docentes integrantes do Núcleo Rondon da UFPel: Paulo Gaiger (coordenador), Suzana Lanzetta (co-coordenadora), Thiago Amorim, Urânia Sperling, Adriana Lourenço, Viviane Saballa, Rogério Almeida, Mônica Borba, Samir Schneid / Técnico administrativo: Cláudia Gallo / Bolsista do Núcleo Rondon: Tatiane Delamare.

No que se refere à execução em terreno, as operações estão desenhadas para o período de férias estudantis, implicando 12 dias de ação, isto é, de desenvolvimento dos projetos selecionados nas comunidades correspondentes. Um período bastante curto se considerarmos que os problemas destas comunidades são históricos, culturais e, muitas vezes, têm suas raízes cravadas fundo na terra e no modo de pensar. Reconhecendo esta limitação, a Coordenação Geral do Rondon e o Núcleo Rondon da UFPel (NRU) orientam-se no sentido da formação de agentes multiplicadores, ou seja, que as ações sejam desenvolvidas com a comunidade, sobretudo, com jovens e adultos, obedecendo um processo dialógico e respeitoso. São os jovens e os adultos os que poderão dar seguimento a muitas das ações, bem como, reivindicar junto ao Poder Público, projetos no sentido de superar as tristezas, as desigualdades e as injustiças que marcam como gretas, as faces e o olhar dos habitantes destas regiões.

A criação do NRU teve como base a construção de um processo democrático, equitativo e multidisciplinar de participação de docentes, técnicos administrativos e estudantes. São meses de dedicação, desde o desenho de propostas de ação para cada uma das operações oferecidas pelo MD, à convocatória, pré-seleção, seleção e capacitação de estudantes rondonistas.

O NRU compreende o projeto Rondon como um espaço e tempo de ação social transformadora de grande responsabilidade: cruzar a vida das comunidades, interferir em sua rotina, são decisões que passam por uma reflexão ética prévia, por uma preparação humanizadora, por uma tomada de consciência crítica, por um autoconhecimento, por um pensar sobre o pensamento. É uma ação política, um diálogo que cala fundo em todos os sujeitos envolvidos, nos agentes da universidade e da comunidade.

Ela implica uma reflexão profunda e contínua a respeito da condição e da ação humana, especialmente em um país de grandes desigualdades e de injustiças históricas. A partir do postulado de que toda e qualquer ação e intervenção deve mirar o ser humano que se deseja, o Núcleo vem se debruçando sobre teorias e práticas que possam provocar um repensar e o despertar de novas condutas, de uma consciência de alteridade, de fraternidade e respeito.

A ação educativa é necessariamente transformadora, possui metas que de nenhuma forma contemplam a manutenção da pobreza, da desigualdade e da injustiça. Por outro lado, não menos importante, acreditamos que a extensão possibilita a formação complementar e a aproximação a temas que as grades curriculares apenas

tangenciam ou omitem: em países de realidades injustas, o tema de gênero não é circunstancial ou secundário. A desigualdade de papéis e oportunidades entre mulheres e homens, que pode ser traduzida em sociedades masculinistas, machistas e religiosas, é responsável substancialmente pela miséria, pela opressão e pela injustiça.

De igual modo, os temas da ética, do meio ambiente, da liberdade e da democracia, entre outros, são tão ou mais importantes que os conteúdos disciplinares. Esta compreensão levou o Núcleo a colocar a arte como eixo das ações. Esta determinação não é original nem única. Muitas das ONGs e das agências vinculadas a ONU têm as artes como ferramenta de seus projetos sociais de redução da pobreza e de combate às injustiças. As tiranias, ao contrário, perseguem artistas e censuram as artes porque, ao fim e ao cabo, reconhecem sua capacidade indagadora e transgressora. As artes e, entre elas, especialmente, a dança, o teatro, o cinema e a literatura têm esse poder de revelar aquilo que está oculto ou que nos negamos a ver ou que não nos permitem ver; têm o poder de colocar a cada um e a todos no lugar do outro; têm o potencial de conduzir à reflexão ética e de valores.

A participação da UFPel no Projeto Rondon converteu-se em uma experiência de extensão comunitária das mais significativas, mobilizando estudantes dos mais diferentes cursos e semeando uma marcante presença nas muitas regiões do país.

## **II. O difícil percurso da arte em paisagens áridas**

Se os indicadores dos níveis da qualidade da educação pública de nosso país são vexatórios, eles remetem a paisagens humanas ainda mais tristes. A educação, como resultado de políticas e desejos, é apenas representada pelo número de matrículas, pela não reprovação nas séries iniciais, pelo incremento de novas tecnologias, por bolsas de estudo, pelas políticas de cotas e de condições econômicas. Porém, estes aspectos somente adquirem sentido e importância se acompanhados de ações efetivas que estimulem de maneira vigorosa o desenvolvimento de potenciais humanos capazes, por um lado, de qualificar a própria ação educativa e o pensamento e, por outro, de dar sentido à própria vida e existência.

Fuxicando bem, o que se vê, em boa medida, são os tons cinza entintando as fotografias de nossa realidade educacional. As escolas de ensino fundamental e médio e as universidades, de modo geral, estão despossuídas de metas porque sequer pensam o ser humano que desejam e querem ajudar a formar e a educar. Comportam-se como sistemas de fabricação em série, atordoadas pelas forças e demandas de um mercado



coercitivo e aético, pela debilidade de um estado sem ideias e sem porquês, por uma sociedade alienada e entorpecida.

Sem disfarces, o que se vê em nosso Brasil tropical, abençoado por deus e bonito por natureza, é indigência e embuste. O mais escandaloso no país que se louva de seu grande território, da natureza exuberante, de seu povo alegre e pacato, da economia em ascensão e das bênçãos do panteão divino, são suas medalhas de desigualdade social, de perpetuação da injustiça, da corrupção, da tortura nos serviços públicos de saúde, da falta de políticas sérias para da educação.

As miseráveis políticas educacionais mantêm ou levam a estados de ignorância e alheamento que impedem a descoberta e o desenvolvimento dos potenciais humanos. Aí reside a prova do crime, da violência e da desumanidade. Quantos pianistas, engenheiros, médicos, filósofos ou professores são abortados ao ingressarem nas escolas públicas em ruínas de ensino básico? As instituições educativas estão formando gerações de imbecis, anestesiados e satisfeitos com o conforto que desobriga a pensar<sup>3</sup>.

Os lugares mais distantes e, às vezes, dependentes das políticas públicas caritativas ou da onipresente pregação religiosa de uma esperança ultraterrena são os mais penalizados.

O Projeto Rondon se debruça sobre essas regiões mais pobres e carentes do país, sobretudo, do nordeste, norte e centro-oeste, onde, frequentemente, as possibilidades de renda estão confinadas aos contratos oferecidos pelo poder público municipal, à bolsa família, aos pequenos comércios e às frentes de trabalho sazonais nas grandes propriedades de terra. As probabilidades de desenvolvimento humano são amputadas pelo fracasso da escola e pelo desprezo aos seres humanos, às artes e ao pensamento.

As limitações do Rondon não impedem que algumas das diferentes ações propostas pelas equipes universitárias em cada município, alcancem algum grau de materialidade e continuidade, isto é, que sejam assumidas pela comunidade. Contudo, é a descoberta de realidades desumanas ocultas o que mais perturba a consciência e a percepção política de integrantes das equipes do Rondon, entre estudantes e docentes.

Não somente o semiárido e o cerrado parecem revelação da condição anímica das gentes; não somente a umidade e o calor parecem reflexos da inércia e da

---

<sup>3</sup> Em Gaiger, Paulo: *Baudelaire na praça de Pequim*. Mesa do I Simpósio Nacional de Literatura e Transdisciplinaridade - literatura e educação física – UCS. Campus de Bento Gonçalves/RS - 12/09/12. *No prelo*.

passividade das vontades humanas; mas são a frivolidade e a cupidez que parecem ser o suprasumo da alienação e narcisismo de universitários rondonistas.

O fato de que cidades, como Pelotas, careçam de cinemas que projetem bons filmes, de casas de teatro com abundância de espetáculos, de jardins e parques para o lazer, o esporte e a meditação, não surpreende a quase ninguém quando esta realidade pertence a um país subdesenvolvido e injusto. O de fato inconcebível é a resignação dos paroquianos à mediocridade; o assustador é a falta de vontade e ação em transformar esta paisagem; o que desanima é saber que há jovens universitários mergulhados em caldas doces de conserva e egotismo, louvando o próprio umbigo ou a própria bunda.

Ainda não se pode mensurar, com a precisão que as ciências cobram, a respeito dos reflexos desta miséria humana sobre a compleição intelectual e política de jovens universitários. Sim, se pode observar que ela contagia e encanta porque é fácil, porque está ao alcance da mão, porque não exige esforço nem produz preocupações mais elevadas. Pode-se identificar por algumas escolhas. Se jovens queimam índios e adolescentes torram mendigos para gozar a suposta superioridade e zombar com a certeza da impunidade, este fenômeno revela não casos isolados, até porque há muitos outros similares, mas o fracasso de uma sociedade assentada nas opções fáceis da selvageria, do fanatismo religioso, do privilégio naturalizado e de um narcisismo perverso. Os outros não são nada e deles ninguém quer saber a não ser como instrumentos para a escalada social.

A convivência passiva com carvoeiros mirins escravos do Mato Grosso; com neoescravos da China, Vietnam e Camboja; com a violência e fome na África; com os abismos sociais do Brasil; com a manipulação da fé por empresários de deus; com a banalização da dor alheia em programas da televisão; com a exclusão e desprezo aos velhos, assinalam o malogro do projeto educacional e o apogeu da alienação e do egoísmo.

Pacatamente, por exemplo, são digeridos, sem nenhum tipo de questionamento ou gosto próprio, o *playlist remix* e coisas ruins de doer (rodados sem comiseração pelas rádios), os realities shows, os programas de TV especializados em espetacularizar a violência, as revistas mexeriqueiras, os livros de autoajuda, as fantasias no shopping. Isso tudo como um conjunto determinado pela natureza que não se pode evitar ou desviar para partir arriscando outros caminhos, aqueles que exigem coragem. Provavelmente, existem outras paisagens ou se podem bolar outros jardins.

O pensamento e a decisão ficaram empaçoados pela sedução ao marasmo e à sujeição. Os caminhos fáceis e demarcados são vendidos como produtos vitais e indispensáveis que passam a fazer parte das necessidades e escolhas das pessoas. Mais do que isso, validam modos homogêneos e assépticos de comportamento e conduta como os únicos com aceitação social. Ordenam o que deve ser consumido, ouvido, falado e visto<sup>4</sup>. Por incrível que possa parecer, embora a padronização, na cacunda de seu consumo a sensação de liberdade e autonomia dos consumidores. Sobre este fenômeno, Mariotti (2000, p.37) diz tratar-se de:

“um novo autoritarismo, que alegando proporcionar ‘liberdade de escolha’, na verdade impõe às pessoas o chamado ‘pensamento único’. Posto de outra forma: teoricamente podemos construir o mundo que quisermos, desde que ele seja o mesmo para todos e possa ser quantificado, padronizado e pasteurizado - um mundo de resultados, enfim”.

A conduta e o comportamento homogêneos e assépticos excluem os componentes não-objetivos, como a imaginação, a espontaneidade, os sentimentos, o livre pensamento e a inventividade, ou seja, tudo aquilo que é de difícil controle e vigilância, os âmbitos humanos abertos da arte. Apenas aquilo que é verificável como bom investimento e como uso produtivo do tempo tem validade. As intervenções são autorizadas e apenas para dar satisfação aos olhos vigilantes da vizinhança, para atender a uma determinada expectativa social<sup>5</sup>. Reforça esta inferência, o pensamento de Arendt (1999, p.50):

“A sociedade em todos os seus níveis exclui a possibilidade de ação. Ao invés de ação, a sociedade espera de cada um dos seus membros um certo tipo de comportamento, impondo inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a 'normalizar' os seus membros, a fazê-los 'comportarem-se', a abolir a ação espontânea ou a reação inusitada”.

Entre as reflexões e interrogações presentes em minha tese de doutorado (2008, p. 19), escrevo que:

“a universidade não deveria fazer o papel ambíguo que caracteriza as políticas internacionais das grandes potências e corporações. Ambas obtêm lucros altíssimos com a venda de armas e com os conflitos no terceiro mundo, ao mesmo tempo em que vendem uma imagem bondosa ao promover ajuda humanitária para os mesmos povos que massacram. Receio que algumas universidades estejam coagidas ou

---

<sup>4</sup> “O capitalismo pós-industrial tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc” (Guattari, 1997, p.31).

<sup>5</sup> Em Gaiger, Paulo: "O jogo teatral como perspectiva de desenvolvimento da expressividade e do autoconhecimento de jovens e adultos" – Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – ESEF/UFRGS, 2000.

mais preocupadas em formar profissionais para atuar na manutenção desta realidade e não para pensá-la e transformá-la. Em outras palavras, com overdose de escárnio, estão dedicadas a formar profissionais que triunfem neste modelo, que saibam defraudar os outros com conhecimento, inteligência e cinismo”.

Ao negarem colocar na carteira escolar reflexões sobre estas questões e tantas outras, ao renunciarem estimular novas descobertas e o conhecimento da história, ao menosprezarem a literatura e a artes, ao depreciarem a política e a cidadania, as instituições de educação fogem da sua razão, oferecendo receitas de “como se dar bem”, um fastfood confeitado de informação simplificada e desconexa. Jovens universitários, especialmente os matriculados nas universidades públicas, têm a oportunidade de descobrirem-se como agentes de pensamento e ação, de transformação de realidades desumanas, de impulsionarem as demandas mais justas e realmente vitais, de elaborar perguntas e duvidar (inclusive deste texto). Episódio cada vez mais raro. Nas privadas, as bibliotecas competem com pequenos shoppings, lojinhas de conveniência espalhadas por todos os cantos e corredores. Desconheço pesquisas sobre este assunto, mas uma observação atenta poderá flagrar que as lojas recebem mais clientes do que a biblioteca, estudantes. No facebook e no msn, muitos se dedicam a horas de crueldade e insipiência. É preciso brilhar a qualquer preço!

Na contramão do mercado, emergem em quase todo o mundo os grupos sociais mobilizados por bandeiras ecológicas, de proteção à vida, de mudança radical do elenco de necessidades internalizadas pelas mídias do consumo e do status, de redução da jornada laboral, por espaços e tempos de ócio, por ciclovias e tantas coisas urgentes a pensar e a fazer. A universidade não pode omitir-se. Ela tem que assumir sua responsabilidade e se propor a uma reflexão radical desde a qual, ela mesma, possa construir-se como uma referência humanista, transformadora, democrática e ética.

Quando, no entanto, dirijo o olhar para as pequenas comunidades aonde as ações do Rondon se desenvolvem, a pobreza anímica humana parece recrudescida. Se as artes e a literatura estão fora do horizonte de universitários, dificilmente estão inscritas nos desejos e projetos dos habitantes destas regiões. São âmbitos desconhecidos, inexplorados ou condenados como expressão profana ou inútil.

Sob o peso de um senso comum que atribui às artes e à literatura um capricho burguês ou de vadios que têm tempo a perder, as pessoas deixam-se levar pelo tempo de trabalho, templo, televisão e de todos os que têm validade social, de faina, de bênção e

de consumo. As famílias aqui, como ali e acolá, reúnem-se para não conversar nem pensar: monólogos da Tv ou do pastor.

Para as pessoas excluídas dos bens sociais e culturais, as artes e a literatura não estão na pauta das reflexões e praxes cotidianas. A vida e o tempo são utilitários, um fardo a carregar até seu esgotamento. A ausência de reflexões profundas é justificada pela emergência das necessidades de sobrevivência e o tempo para uma percepção mais aguda é considerado um privilégio de “quem não trabalha ou trabalha pouco”. A arte é totalmente substituída pelo entretenimento de ocasião, a música da hora, o som altíssimo pelas caixas dos porta-malas, o assédio às meninas, o crack e o álcool.

A hipótese de se conquistar o tempo para a criação e fruição da arte e assim melhor compreender que a vida pode ser bela e boa, esbarra também nas pseudopercepções vindas à consciência sob a forma de “regras de moral” que regulam o comportamento e impedem uma relação reflexiva e consciente. Apoiando-me em Boltanski, que se refere ao corpo, mas que tomo emprestado para referir-me à arte, infiro que a instauração de tal relação não poderia ter outro efeito senão o de diminuir a resistência e, portanto, reduzir em qualidade e quantidade o trabalho e a dedicação ao templo. Medo, muito medo.

A desigualdade social e a animalização consequente são resultado, em grande parte, das decisões econômicas e políticas tomadas pelas grandes corporações e governos tirânicos, débeis e corruptos. O neoescravidão é uma realidade legitimada, bem como, o abandono à pobreza de milhares de brasileiros. A garantia dos direitos elementares de sobrevivência (leia-se: comer, dormir e procriar), geração de empregos, inversão em regiões mais pobres e competição do mercado fazem parte da retórica que sustenta a permanência da injustiça e o desinteresse por políticas e programas para a educação.

Koudela (1992, p. 27-37) diz que:

“a imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem quando comparado com os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos - a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse”.

E logo complementa:

“A imaginação dramática, a faculdade de colocar-nos no lugar do outro ou em circunstâncias que não estão presentes fisicamente para os nossos sentidos, continua por toda a vida e caracteriza grande parte

de nosso pensamento quando estabelecemos hipóteses sobre o futuro, reconstruímos o passado ou planejamos o presente”.

Diante desta paisagem, a criação de grupos de teatro e dança nas comunidades atingidas pelo Rondon, topa com as dificuldades de mobilização e interesse em razão de uma conformidade ao que já está posto e certo. As diferentes igrejas também são obstáculos à medida que, não raras vezes, constroem a participação de seus fiéis.

Com muito esforço e persistência, ao longo das diversas operações Rondon das equipes da UFPel, se alcançou a formação de grupos de teatro e dança. Contudo, a manutenção e continuidade foram mitigadas pelo absoluto desinteresse das lideranças municipais, das escolas existentes, das igrejas e dos próprios jovens que não obtiveram apoio para capacitação e seguimento.

Se nos territórios da universidade as artes e a literatura estão encurraladas e praticamente olvidadas, a trajetória das artes e da literatura em terras áridas da pobreza é detida pela esterilidade das políticas públicas, pelo modo como o mercado, a mídia e o governo percebem e desejam homens e mulheres: com desdém e desrespeito. Um nada. Não é preciso dizer mais.

### III. Bibliografia de apoio

- ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 9º ed. Rio de Janeiro. RJ. Brasil, Forense Universitária, 1999
- BOLTANSKI, Luc. *As Classes Sociais e o Corpo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- DERRIDA, Jacques. *La Universidad sin condición*. Mínima Trotta. Madrid. España, 2002.
- GAIGER, Paulo & LANZETTA, Suzana. “*Proyecto Rondon: La integración y el compromiso social*”. XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria: “Integración, extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social”. Universidad del Litoral. Santa Fé, Argentina, 2011.
- GAIGER, Paulo. *El teatro Universitario como educación del ocio*. Tesis doctoral. Tercer ciclo: Programa de doctorado en ocio y potencial humano. Universidad de Deusto. Bilbao, España, 2008.
- GAIGER, Paulo. *Núcleo Rondon da Ufpel: A ação social transformadora*. Anais do 29º SEURS: “Economia ecológica, políticas sociais e integração latino-americana”. ISSN 1983-6554. Foz do Iguaçu, PR, Brasil, 2011.
- GAIGER, Paulo. *O jogo teatral como perspectiva de desenvolvimento da expressividade e do autoconhecimento de jovens e adultos*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2000.
- GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1997.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- \_\_\_\_\_, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva. 1999.
- MARIOTTI, Humberto. “*Cognição, Sociedade e o Novo Autoritarismo - uma análise de algumas abordagens científicas e suas consequências éticas*” in Complexidade e Ética. Eccos Revista Científica. V.2, nº 1, junho. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2000.
- SAN SALVADOR DEL VALLE, Roberto. *Políticas de Ocio*. Documentos de Estudios de Ocio, núm. 17. Universidad de Deusto. Bilbao, España, 2000.
- UNICEF / ONU. *Estado Mundial de la Infancia. La mujer y la infancia*. Honduras, 2007.

# Game arte: uma porta de entrada na escola

SANTOS, Paulo Vítor Silveira dos <sup>1</sup>

MEIRA, Mirela Ribeiro <sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho trata de um recorte do Trabalho de Conclusão do Curso de Artes Visuais Licenciatura do Centro de Artes da UFPel. Nele abordo as possibilidades do movimento de Arte Contemporânea denominado Game Arte como uma ferramenta pedagógica para o Ensino de Arte. Entre os objetivos está demonstrar que a Game Arte pode ser uma ferramenta pedagógica potente para a compreensão da visualidade contemporânea e para o ensino da arte. A metodologia utilizada no trabalho é a de Estudo de Caso, com análise de dados obtidos a partir de uma Oficina teórico-prática a ser realizada com alunos de uma escola particular de Pelotas das sexta e a sétima séries e realizada em oito encontros, um por semana, no segundo semestre do corrente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte Contemporânea. Ensino de Arte. Game Arte

A game arte é uma nova expressão artística que se beneficia dos jogos de videogames para tirar temáticas, imagens e usa de suas interfaces para criar jogos com intuito de estimular alguma experiência estética.

Os videogames, desde sua origem, tiveram uma grande evolução tecnológica, tanto que agora alguns videogames não precisam mais de controles para jogar. Enquanto a produção gráfica também teve uma grande evolução, nos seus primórdios os jogos eletrônicos tinham como expressão gráfica só alguns pixels<sup>3</sup>, mas atualmente a produção de um jogo mobiliza uma grande quantidade de pessoas, assim como se necessita para fazer um filme.

No livro “Vídeo Game Arte” de Arthur Bobany (2008), o autor defende a ideia de que os videogames são iguais aos filmes, mas os jogos são interativos. Bobany relata que acontece com uma grande frequência de pessoas que estão no ramo do cinema

---

<sup>1</sup> Autor. Acadêmica do Curso de Artes Visuais, modalidade Licenciatura. CeArte/UFPel. paulovitorsanto@gmail.com.

<sup>2</sup> Orientadora. Professora do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais/Mestrado, PPGAV/CeArte/UFPel e Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFPel. Coordenadora do NUTREE/PPGAV. mirelameira@gmail.com.

<sup>3</sup> Pixel é o menor ponto de cor, que um monitor ou televisor pode apresentar.



migrarem para o universo crescente dos videogames e que também está ocorrendo, cada vez mais, de os filmes se tornarem jogos e o inverso.

A história dos videogames começa em 1958 com o primeiro jogo eletrônico em uma área de pesquisa do governo norte americano. Um dos pesquisadores militares conseguiu programar um osciloscópio como um jogo de tênis e foi chamado de *Tennis for Two*, sendo este o primeiro jogo eletrônico.

Os jogos só se tornaram tão populares quando ganharam um console próprio e que pode ser ligado em qualquer televisor. Este console foi chamado de *Odyssey* produzido pela *Magnavox*, lançado em 1972. No começo das vendas não foi um grande sucesso, mas só se tornou popular quando foi lançada uma versão do *Pong*<sup>4</sup>, e assim começa a história dos videogames que conhecemos.

Pode se falar que a game arte teve seu início com manifesto feito em 2004 por Nic Kelman que é citado no site da Enciclopédia do Itaú Cultural, a partir disso podemos dar o início da game arte como arte. Kelman, no artigo *Yes, But is it a Game?*<sup>5</sup>, apresenta ao final um *Video Game Arts Manifest*, onde reivindica uma nova categoria para o desenvolvimento de jogos que não meramente entretenimento. Ele apela para envolvimento sentimental nos jogos desafiando a todos os desenvolvedores a nos ‘fazer chorar’. Ironiza no final do manifesto dizendo que assim, no dia em que um game ‘fizer chorar’, será o dia que poderemos chamá-lo de gamearte. (LAURENTIZ, 2009). E ainda no mundo da arte, a game arte ganhou seu espaço no Museu de Arte *Smithsonian*, de 8 março de 2012 até dia 30 setembro esteve ocorrendo uma exposição com nome “*The Art of Video Games*” que teve como objetivo explorar a evolução dos videogames como uma forma artística na sua curta história.

No Museu de Arte *Smithsonian*, desde 2011, se acrescentou os jogos eletrônicos como mais uma forma de expressão artística dentro da classificação de arte de novas mídias.

Em buscas na internet tive conhecimento de alguns artistas que trabalham com ideias, registros e buscas temáticas com os videogames para sua produção artística. Andrei Thomas trabalha com a ideia de labirinto, de que você perde os sentidos de onde está e para onde quer ir. Thomas usa dois seres que habitam este labirinto: um deles é o

---

<sup>4</sup> *Pong* é um jogo eletrônico de esporte em duas dimensões que simula um tênis de mesa.

<sup>5</sup> In: *Gamers: Writers Artists and Programmers on the Pleasures of Pixels*, ed. Shanna Compton, Brooklyn: Soft Skull Press, 2004.

Minotauro e o outro é o *Pac-Man*<sup>6</sup>. Além disso, o mesmo artista usa o jogo *Tetris* para se utilizar do conceito de arte de figura/fundo e contraste. Logo abaixo estão umas imagens de seus trabalhos.

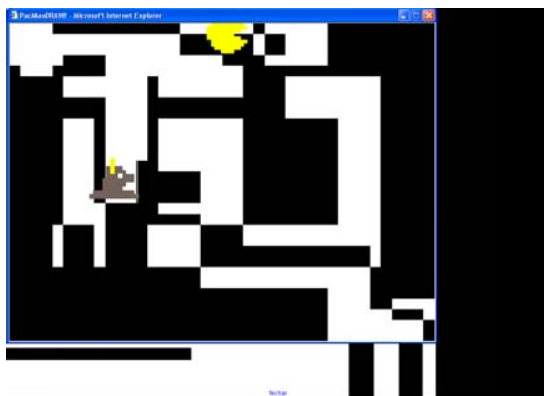


Imagem 01: Minotauro e Pac-man (2004), fonte:

<<http://www.andreithomaz.com>>

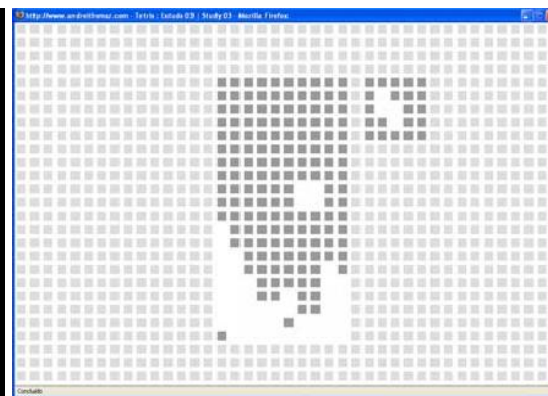


Imagem 02: Tetris: Estudos (2007), fonte:

<<http://www.andreithomaz.com>>

Danilo Ribeiro (2010) usa, em uma série de quadros, a ideia do cotidiano de jovens que jogam, como “Natureza morta com Playstation 2”. Também retrata cenas conforme ocorrem em games, trocando o personagem por ele como um autorretrato, falando que todo mundo que joga sempre se imagina como o protagonista do jogo. Isso vemos na imagem abaixo de seu trabalho.

<sup>6</sup> *Pac-Man* é jogo conhecido no Brasil por Come-Come.

<sup>7</sup> *Tetris* é o jogo no qual vão caindo do topo da tela peças que terão que ser organizadas para formar linhas horizontais e desaparecerem.



Imagem 03: Sim Painting (2010) Fonte: <[blogs.estadão.com.br/tag/danilo-ribeiro/](http://blogs.estadão.com.br/tag/danilo-ribeiro/)>

Duncan Harris é um fotógrafo de videogames. Em suas fotos usa o conceito de “Isso foi...”, que se trata de quando uma pessoa mostra uma foto para outra e sempre comenta que “isso foi em tal lugar...; isso foi quando...; isso foi...” e nisto que ele se baseia. Harris gosta muito quando um jogador vê umas das fotos e fala que passou ali jogando.

Outro artista é o Kordian Lewandowski (2008) que fez uma releitura da obra *La Pietà*, de Michelangelo, com os personagens do jogo *Mario Bros*. Maria sendo a *Peach* e o Jesus Cristo sendo o *Mario*, mas Lewandowski nomeou a sua escultura de *Game Over* e usou um bloco de isopor para esculpir, que vemos aqui embaixo.



Imagem 04: Game Over (2008)

fonte:< <http://kordianl.deviantart.com/art/Pieta-Game-Over-turntable-153374911?moodonly=69>>

Outro trabalho dele é uma releitura do Pensador de Rodin. No lugar de usar uma pessoa, Lewandowski usou DK<sup>8</sup> (Donkey Kong), existindo algumas imagens feitas com este “Pensador”.

Por fim, Butt Johnson é um desenhista que usa de alguns personagens de jogos, apresentando realismo nos desenhos, como, por exemplo, na releitura da imagem de São Jorge e o Dragão com os personagens do Mario Bros.



Mario, Patron Saint of Brooklyn, 2003, 14 x 17 inches, Ballpoint on paper Fonte: <http://www.arkade.com.br/noticias/charge-mostra-mario-e-bowser-como-sao-jorge-e-o-dragao/>

<sup>8</sup> É um personagem de jogo, um gorila marrom com uma gravata vermelha.

Já estão sendo pesquisadas metodologias para utilizar os jogos eletrônicos em salas de aula, para trabalhar com habilidades cognitivas que vemos na dissertação de Eduardo Yukino Kashiwakura "Jogando e aprendendo: um paralelo entre videogames e habilidades cognitivas", na qual ele analisou uma série de habilidades que podem ser estimuladas pelos jogos. Ele constatou que as pessoas que tiveram contato com um jogo de ação têm uma capacidade visual maior do que as que não jogam. Mesmo assim, Kashiwakura fala que não são somente os jogos que fazem as pessoas terem uma habilidade visual maior, pois uma pessoa que não tem contato com jogos pode trabalhar de formas diferentes para melhorar suas habilidades.

Filomena Moita, no livro "Game On" (2007) também discute que todos os jogos têm seu aprendizado, como estes jogos interferem na vida dos alunos e como seu aprendizado se constrói.

Relacionando estes temas citados anteriormente com educação, estou realizando oficinas em uma escola particular de Pelotas, com alunos da 6ª e 7ª séries. Estão sendo realizados 8 encontros de uma hora cada. As oficinas contam com 7 alunos, são 4 meninos de uma 6ª série, que têm a oficina todas segundas pela manhã; 2 meninas e 1 menino da 7ª série que têm a oficina todas segundas pela tarde.

Estão havendo duas propostas: uma delas é com relação aos trabalhos de Danilo Ribeiro, na qual cada aluno trouxe uma imagem de cena de jogo ou de algum personagem que o aluno goste, em seguida, fizeram alterações em suas imagens representando algo pessoal, modificando-a; a segunda proposta será de criação de um personagem e cenário em 3D como o trabalho do escultor Kordian Lewandowski, no lugar de trazer alguma imagem de seus personagens favoritos fazemos esculturas dos heróis interagindo com o espaço e com seus próprios cenários.

A pesquisa está em andamento, tendo sido, até agora, realizada a primeira proposta de minha oficina, na qual trabalhei com eles como reproduzir um desenho e um pouco de noções de linguagem visual. Por enquanto, só tenho como concluir que a game arte é um facilitador para entendimento de alguns processos artísticos e mostrar que a arte pode estar muito mais perto deles que pensam. Dessa maneira, as atividades de aula de artes passam a ser mais atrativas e prazerosas para os alunos.

## Referências

- BOBANY, Arthur. **Video Game Arte**. Teresópolis, Rio de Janeiro: Novas Idéias, 2008.
- CUNHA, Susana Vieira da. Pedagogia de Imagens. In: DORNELLES, Leni. **Produzindo pedagogias interculturais na escola**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LAURENTIZ, Silvia. **Game art**. Disponível em:  
<[www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=game+art](http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=game+art)> Acesso em 27 maio 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, SP: 1999.
- MOITA, Filomen. **Game on jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @**. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- Portal: <[blogs.estadão.com.br/tag/danilo-ribeiro/](http://blogs.estadão.com.br/tag/danilo-ribeiro/)> Acesso em 20 junho 2012.
- Portal: <<http://www.andreithomaz.com>> Acesso em 06 outubro 2012.
- Portal: <<http://www.baixakijogos.com.br/noticias/22783-ha-uma-obra-de-arte-escondida-em-cada-jogo>> Acesso em 06 outubro 2012.
- Portal: <<http://crggallery.com/artists/butt-johnson/>> Acesso em 15 outubro 2012.
- Portal: <<http://www.kashiwakura.pro.br/>> Acesso em 20 outubro 2012

## EDUCAÇÃO, CULTURA E MUSEU: apontamentos sobre a relação entre o campo educativo e o campo artístico

Rafael Duailibi MALDONADO<sup>1</sup>

### Resumo

O trabalho apresenta parte das inquietações, concretizadas em pesquisa de doutoramento, que objetiva buscar as traduções do cruzamento entre o campo artístico e o educativo, na intenção de desvelamento da relação possível entre a educação, o museu e a cultura. Em tal relação entendemos contidas interpretações em torno do poder simbólico, pelo qual se exprime algo “invisível”, cuja detenção e cuja prática requerem a cumplicidade e mesmo uma manifesta indiferença, tanto por parte dos que estão a ele submetidos, quanto daqueles que dele fazem uso.

A pesquisa busca refletir sobre como a apreciação da obra de arte foi significativamente modificada para dar conta da complexidade dos processos criativos que abdicaram das práticas formais do academicismo oferecendo um novo produto de caráter inovador, propondo um deslocamento na maneira de se perceber os novos interesses do campo artístico, neste sentido, abordando relações entre os campos da educação e da arte tendo no museu uma possível interface de trocas simbólicas e experiências pedagógicas onde se dá o verdadeiro embate entre o novo, o objeto da arte e toda a complexidade visual e conceitual incorporadas na apreciação.

O trabalho hipotetiza alguns aspectos que legitimam a cultura curricularizada e as disposições sociais que distinguem o indivíduo e o seu conhecimento em artes, levando em consideração o que se ensina e o que se aprende na escola e como os conteúdos escolares são utilizados e manifestados fora dela.

### Notas Introdutórias

*O fato de que as faixas etárias mais jovens sejam mais fortemente representadas nos museus – a taxa de frequência permanece estável até a idade de sessenta e cinco anos, após uma primeira ruptura em torno dos vinte e cinco anos –, explica-se manifestamente pela influência da Escola. De todos os fatores, o nível de instrução é, de fato, o mais determinante. Uma pessoa do nível do C.E.P.<sup>2</sup> tem, durante o ano, 2,3 possibilidades em cem de visitar um museu, o que equivale a afirmar*

<sup>1</sup> Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Curso de Doutorado, Linha de Pesquisa Escola, Cultura e Disciplinas Escolares.

<sup>2</sup> Diploma de final de estudos primários.

*que será necessário esperar quarenta e seis anos para que se realize a expectativa matemática de vê-la entrar em um museu: excetuando as visitas efetuadas sob a influência direta da Escola, a maior parte dos indivíduos dessa categoria nunca visitará um museu. (BOURDIEU, 2003, p.45)*

Este texto apresenta parte das inquietações, concretizadas em pesquisa de doutoramento, que objetiva buscar as traduções do cruzamento entre o campo artístico e o educativo, na perspectiva de desvelamento da relação possível entre a educação, o museu e a cultura em finais do século XX e início do XXI. Em tal relação entendemos contidas interpretações em torno do poder simbólico, pelo qual se exprime algo “invisível”, cuja detenção e cuja prática requerem a cumplicidade e mesmo uma manifesta indiferença, tanto por parte dos que estão a ele submetidos, quanto daqueles que dele fazem uso.

A apreciação estética da obra de arte, a partir dos movimentos de vanguarda, foi significativamente modificada para dar conta da complexidade dos processos criativos que abdicavam das práticas formais do academicismo oferecendo um novo produto de carácter inovador que propunha um deslocamento na maneira de se perceber os novos assuntos do campo artístico.

Criaram-se nesse momento social de transformação estética, outros mecanismos de leitura para o novo objeto da arte, forçando a invenção de dinâmicas de percepção adaptadas aos discursos visuais que aproximaram a arte da realidade (caos) cotidiana das sociedades.

Essa aproximação fez com que os assuntos abordados nas obras fossem atualizados constantemente, oferecendo mais dificuldade no entendimento das linguagens de expressão e das direções estéticas apresentadas em movimentos vanguardistas como o abstracionista, conceitual e contemporâneo. Na análise de Bourdieu (1996), os lugares institucionais do campo artístico se tornaram espaços para um novo desenho de posição social obedecendo a uma hierarquia de saberes específicos que definem os valores do produto cultural e determina uma redução de acesso a ele.

No caso da arte de vanguarda, esse sentido da orientação social permite mover-se em um espaço hierarquizado onde os lugares – galerias, teatros, editoras – que marcam posições nesse espaço marcam ao mesmo tempo os produtos culturais que lhes estão associados, entre outras razões porque através deles indica-se um público que, com base na homologia entre campo de produção e campo de consumo, qualifica



o produto consumido, contribuindo para constituir-lhe a raridade ou a vulgaridade. (BOURDIEU, 1996, p.190)

Dessa forma, a arte foi gradativamente se distanciando do público leigo, exigindo dos interessados uma formação específica para o entendimento de um novo objeto que nega a tradição. E é justamente na negação da representação daquilo que imita o real que encontramos a grande dificuldade para o conhecimento de uma arte que não é mais o que vemos. A relação entre o campo de produção e o campo de consumo se altera à medida que o produto artístico deixa de ter um conteúdo homogêneo, de fácil entendimento.

Ao vermos uma pintura antiga temos uma dimensão dos costumes e modos de vida da época representada pelo artista. Nesse aspecto, as obras de arte do passado são elementos importantes na reconstrução e reinterpretação artística dos períodos culturais que a humanidade atravessou, seja essa representação através dos filmes, peças de teatro, óperas entre outras linguagens do campo artístico. As imagens funcionam como registro visual dos processos evolutivos do homem. São fontes inesgotáveis de pesquisa, de estudo, de análise e de contemplação.

Para Berger (1999), imagens são mais precisas que a literatura e “nenhuma outra forma de relíquia ou texto proveniente do passado pode oferecer um testemunho assim tão direto sobre o mundo que rodeava as outras pessoas em outros tempos”. Quando olhamos uma imagem estamos num processo dialógico no qual se leva em consideração o que sabemos, o que aprendemos e como interpretamos a vida.

No museu, por ocasião da exposição da obra, temos a oportunidade de estabelecer leituras com camadas de significação que colocam em evidência alguns valores que nos proporcionam uma ideia de arte como narrativa que desloca e ressignifica realidades, criando maneiras de interpretação que provocam em nós uma crise na forma como pensamos e como nos percebemos.

E somos com frequência levados a questionar diante da obra o que vemos nela, quais seus significados, o que realmente representa. Nem sempre a olhamos com um “olhar despreocupado”, sem estabelecermos conceitos a priori. Muitas vezes, a primeira reação diante de uma linguagem mais contemporânea é de estranhamento, de dúvida. Em seguida, sem nos termos forçado um entendimento, dizemos que não gostamos, ou então achamos estranho demais aos padrões estéticos que conhecemos e abandonamos a experiência visual.

Dessa forma, não vemos realmente o que deveríamos ou poderíamos ver, deixando de usar um conhecimento que nos tornaria capazes de entender todo processo de expressão artística. Na arte de hoje o difícil e o novo nos intimidam e nos fecham para oportunidades de incríveis descobertas. Deixamos o gosto direcionar a relação com a obra e, conseqüentemente, preferimos o previsível, aquilo que é facilmente reconhecido. Por isso, obras de caráter realista e acadêmico têm uma maior preferência do público nos espaços expositivos do campo artístico.

Essa preferência seria supostamente moldada no ambiente escolar, uma vez que nem sempre se herda um capital cultural no cotidiano familiar. Assim, caberia também como responsabilidade da escola, definida por uma eficiente elaboração dos programas curriculares, forjar indivíduos capazes de transitar no ambiente cultural com os códigos necessários para uma confortável experiência estética.

Bourdieu (2007) busca estabelecer que as práticas culturais, assim como as relações com educação, arte, entre outras, são condicionantes que se derivam de uma herança familiar e do nível de instrução educacional dos indivíduos, levando em conta o grau de formação escolar adquirido em função do tempo de estudo. A ideia de capital cultural reafirma a condição de um gosto elitizado adquirido através de práticas artísticas definidas para uma classe dominante, construindo nesse cenário uma noção de estética que distingue e classifica os agentes sociais. Uma transmissão de capital cultural dos indivíduos que se estruturaria a partir do projeto cultural inculcado nas escolas.

### **Apontamentos iniciais do cruzamento dos campos artístico e educativo: apontamentos de uma pesquisa**

Os museus de arte inseridos na rede de produção do campo artístico atuam numa importante articulação de saberes que correspondem às competências da arte-educação escolar. As práticas culturais estabelecidas no ambiente museológico estabelecem relações que proporcionam a aquisição de valores que contribuem para uma moldagem de capital cultural, embora seja ainda incipiente a aproximação da escola com essas instituições.

Museus são frequentemente vinculados à ideia de turismo cultural ou privilégio de uma elite social, entretanto, como um suplemento educativo e como uma possibilidade real de materialização de conteúdos escolares ainda é uma ação em processo que poderia ter avanços significativos. As dificuldades são inúmeras e geralmente impedem o trânsito

dos indivíduos escolares nesses espaços. É mais provável percebermos a presença de alunos de escolas privadas do que de escolas públicas nas atividades escolares em parceria com museus. O ensino público enfrenta grandes obstáculos na utilização de atividades pedagógicas oferecidas pelos espaços não formais de ensino, entre elas, a recorrente impossibilidade para transportar os alunos a essas instituições. Contudo, essa não é uma realidade apenas brasileira.

A investigação de Bourdieu (1966) sobre os museus na Europa revelou uma situação de desigualdade que ainda é recorrente em instituições em todo mundo:

A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exibe a aparência da legitimidade. Com efeito, nesse aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das “necessidades culturais”. Contudo, o caráter autodestrutivo dessa ideologia salta aos olhos: se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. (BOURDIEU, 2003, p.69)

Bourdieu (2003) deixa evidente que os museus abrigam acervos artísticos que se encontram ao mesmo tempo acessíveis e interditados à maioria das pessoas, ainda que numa relação contraditória, mas, que evidencia elementos da cultura em que o acesso é limitado e definido por uma questão social de diferenças acentuadas, o que torna o fator cultural um privilégio para poucos, embora corresponda a um patrimônio que todos os indivíduos deveriam ter o direito de acessar.

Para Michaud (1997), os museus se tornaram zonas de contato entre as partes da cultura: pessoas que antes não tinham acesso começaram a frequentar esses espaços, forçando, então, cada vez mais, a viabilização dessa apropriação. Sendo assim, os espaços culturais se modificaram e se modernizaram. Para o autor, o museu merece uma reflexão particular porque se constitui, provavelmente, como o elemento mais ambíguo do destino atual da arte. É um local onde as contradições se tornam evidentes.

Nesse cruzamento da arte e o museu como espaço de produção cultural, Leite afirma que “Diante da abertura em torno do que é arte, fica mais difuso o papel dos museus que se propõem a abrigá-la. Os sujeitos, em suas interações diversas, circulam em variados

espaços culturais e experienciam, também, diferentes formas de produção cultural”. (LEITE, 2005, p.23)

Avaliando as condições de acesso à cultura no decorrer dos tempos, Williams (1992) aponta que conforme uma cultura se torna mais dinâmica e complexa, a desigualdade social de muitas práticas aumenta significativamente, com uma série de distinções entre os participantes e expectadores nas diversas linguagens de expressão artística. Por esse aspecto, o campo artístico se posiciona de maneira determinante para uma atualização cultural, fazendo com que o acesso a ele se restrinja a uma pequena parcela da sociedade capaz de usufruir as diversas manifestações artísticas como forma de entretenimento e distinção social.

Assim, enquanto qualquer pessoa no mundo, com recursos físicos normais, pode assistir à dança ou olhar a escultura, ou ouvir música, ainda há cerca de quarenta por cento dos atuais habitantes do mundo que não podem ter qualquer contato com uma obra escrita, e em períodos anteriores, essa porcentagem era muito maior. (WILLIAMS, 1992, p.93)

Este mesmo autor torna evidente, também, que a formação educacional contribui na construção de relações sociais, sendo a falta de escolarização um dos problemas na aquisição e manutenção das práticas culturais.

A aquisição de cultura e conhecimentos se dá através de inúmeras possibilidades que estão diretamente relacionadas com as condições sociais dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação exerce papel fundamental para uma ampla negociação no acesso aos saberes, contribuindo para o desenvolvimento de critérios culturais individuais para avaliação e entendimento da arte.

Os indivíduos se constroem na dinâmica do diálogo com a cultura e com os valores da sociedade a que pertence na trajetória de sua realidade cotidiana. Essa prática cultural relaciona as condições de interação entre esses indivíduos a partir dos fatores histórico-sociais a que são submetidos no contato com os seus bens culturais.

O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto à relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (LEITE, 2005, p.23)

Para que o ser social esteja apto a interagir no seu meio cultural é necessário que em sua formação educacional alguns aspectos da cultura tenham sido disponibilizados pelos currículos escolares, cabendo então ao ensino formal um comportamento diferenciado para a materialização do *status quo* que poderá tornar esse ser social integrante de uma camada cultural cujo acesso sempre foi restrito a poucos eleitos.

Por benefícios do capital econômico para favorecer a manutenção desses eleitos numa posição confortável na geografia cultural, formulou-se o discurso para justificar essa hegemonia culta baseada na hipótese de que os sujeitos pertencentes às classes menos favorecidas não sabem se comportar nos museus e nos ambientes da arte, ou mesmo, que não se interessam pelos demais instrumentos da cultura.

Temos, então, constituída uma prática de distinção social, onde aqueles que possuem privilégios por seu capital econômico, educativo e cultural estarão sempre ocupando uma posição de conforto numa elite que se estabelece como uma minoria da sociedade, mas, que detém o poder para ditar as regras que definem uma possível alta cultura. Nesse sentido, a classe dominante buscará os mecanismos que reafirmam essa posição de controle social, sendo o campo educativo – aqui delimitando esse espaço na escola privada – e o capital cultural proveniente do campo artístico, alguns dos instrumentos para a legitimação das práticas de demarcação social.

Para Bourdieu (2010), os campos são zonas de demonstração de forças onde os indivíduos são determinados pelos seus habitus de classe, construídos na consolidação de trajetórias sociais e por práticas de mediação simbólica que compõem um repertório cultural determinado pelo tempo/espaço. O campo artístico constituindo um “campo de produção cultural” é a condensação de determinações histórico-sociais que envolvem todos os seus agentes: quem produz o objeto da arte, quem media o conhecimento desse produto, quem consome o que é produzido.

Segundo Wacquant (2005), o conceito de campo artístico desenvolvido por Bourdieu constitui a ferramenta central para uma abordagem de caráter sociológica em relação à estética, um espaço estruturado de posições e tomadas de posições, onde estão em competição indivíduos e instituições pelo monopólio de uma autoridade artística vinculada ao poder econômico, político e burocrático da sociedade moderna. Wacquant (2005) avalia que o campo artístico:

É também um campo de batalha: um terreno de luta em que os participantes procuram preservar ou ultrapassar critérios de avaliação, ou, para usar o idioma conceitual de Bourdieu, alterar o peso relativo dos diferentes tipos de “capital artístico” (WACQUANT, 2005, p.117)

Sendo assim, a classe dominante adotará estratégias para a manutenção desse capital artístico, e as classes dominadas e marginais seguirão estratégias de submissão, sendo a elas sonegado o acesso aos bens culturais, alimentando dessa forma uma prática específica do campo: a luta como princípio de demarcação das determinações envolvidas.

Como instrumentos importantes na efetivação de trocas simbólicas, a escola e a família buscam atuar como instituidores de competências formando os indivíduos para atuarem em diferentes campos. Quanto maior o capital escolar e o capital cultural, melhores serão as performances de legitimação de um padrão cultural elitizado, constituído pela transmissão de valores, competências e virtudes que reafirmarão posições privilegiadas num campo social específico.

Bourdieu (2007) busca demonstrar que mesmo compartilhando das mesmas oportunidades e fazendo parte de um sistema escolar determinante, não se configura uma igualdade social a todos. E, nessa desigualdade do campo social, que as diferenças culturais se potencializam e distanciam os indivíduos, materializando a necessidade de aquisição de capitais culturais que irão delimitar os espaços de ação e posição simbólica de cada um, demarcando as classes definidoras dessa alta cultura, de uma “pseudoarte”, de uma normatização estética dominante.

Sabe-se, assim, que indivíduos que ocupam posições diferentes no espaço social podem dar sentidos e valores inteiramente diferentes, ou mesmo opostos, aos adjetivos comumente empregados para caracterizar as obras de arte ou os objetos da existência cotidiana. (BOURDIEU, 1930-2002, p.331)

Um valor simbólico que converge forças vindas dos campos social, econômico educativo e cultural. Essa geografia social desenhada nas avaliações de Bourdieu (2007) reafirma o *habitus* na mediação dos conhecimentos adquiridos, onde os indivíduos de um grupo possuem a quantidade e a qualidade intelectual em função de suas posições no sistema condicionante das classes.

A arte impulsionou o pensamento de vanguarda, cabendo à educação a retaguarda e o suporte às inovações estilísticas. O campo artístico oferece um produto cultural amplo e, em muitos casos, complexo. O campo educativo configura um possível mecanismo de interpretação do produto cultural da arte. O papel da educação é fundamental para a legitimação do capital cultural dos indivíduos sociais, é pela doutrina de um projeto educativo direcionado para a compreensão dos valores simbólicos e bens culturais que consiste uma aparente gradação de distinção entre os indivíduos.

É importante esclarecer aqui a respeito do capital cultural que se trata de uma aquisição de uma distinção importante no contexto social e que exerce poder nas mais diversas áreas de atuação, não implicando apenas uma ação na generalidade do campo artístico. Os indivíduos podem ser mais ou menos capazes de interpretar um objeto artístico, dependendo então da qualidade de sua formação, da qualidade do projeto educacional da instituição escolar que frequentou, e, sobretudo, dos contatos presenciais com as manifestações artísticas nas suas mais diferentes modalidades de expressão.

E é na complexidade das linguagens de expressão que situam as diferentes camadas de interpretação dos valores simbólicos que são agregados em cada obra. A educação do gosto vinculada ao processo educativo e a incorporação dessa prática de leitura estética formará as diferentes categorias de fruidores da arte. As diferenças constituídas pelas oportunidades de acesso aos bens artísticos são formas de seleção que personificam os estratos sociais. Como hipótese, o indivíduo com maior capital cultural provavelmente terá maior visibilidade e oportunidade de movimentação no seu campo de atuação profissional.

Ser capaz de interpretar esses valores simbólicos implica numa formação diferenciada em relação às outras disciplinas escolares. O aprendizado em artes atua na possibilidade de aquisição de conhecimentos a respeito dos valores estéticos, muitas vezes, bastante subjetivos. Essa formação é oferecida de maneira diferenciada no campo educativo onde estão em jogo a formação docente e as oportunidades que a instituição escolar oferece na prática das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, no cruzamento das práticas escolares com as práticas museológicas há uma configuração de aprendizagem baseada na experiência do objeto real, de uma história materializada em acervos musealizados que ressignificam os fatos sociais de épocas e culturas distintas.

A presença física do objeto artístico faz com que algumas sensações sejam articuladas no instante da observação, tanto no prazer da contemplação quanto na dúvida gerada por um código visual desconhecido, por uma narrativa nova.

Educar a percepção visual e treiná-la para traduzir os signos que envolvem uma obra requer o exercício gradativo de se desprender dos pré-conceitos que bloqueiam nosso gosto e o entendimento do fazer artístico, impondo limites e distanciamento do objeto da arte. Toda manifestação estética contém informações diluídas pelo artista nas mais variadas linguagens. A obra em si é uma inesgotável fonte de informação e discussão sobre a nossa forma de agir e nos relacionar com o mundo, um mecanismo de revelação dos sentidos de existência do homem em sua história.

Greenberg (2002) diz que com frequência pessoas recorrem a livros, cursos de arte e assim por diante na tentativa de direcionar a atenção e facilitar o caminho de aproximação com a obra. Mas isso não irá dizer a essas pessoas o que há de bom naquilo que se aprecia sem que isso se faça através delas mesmas. É uma experiência individual e única, uma reflexão íntima, sincera.

Não escolhemos gostar nem desgostar de determinada obra de arte. [...] Isso é, em parte, o que torna a arte tão magnífica: não apenas a sua criação, mas, o contato com ela nos deixa inteiramente sós – inteiramente sós. (GREENBERG, 2002, p.147 e 154)

A obra de arte tem o poder de provocar e seduzir o tempo todo, atraindo o olhar e, muitas vezes, negando aquilo que já conhecemos sobre ela. A arte sempre nos revela algo. O encantamento por uma obra não é, de fato, um ato de escolha, isso acontece quando usamos os códigos adquiridos durante nosso percurso social e como resposta aos estímulos acionados no contato com o objeto artístico. Se gostamos, ou não, de uma obra implica, sobretudo, na elaboração do conhecimento que possuímos e na qualidade da articulação desses saberes no momento que somos levados a por em prática o que nos foi ensinado no processo de formação escolar.

## **Notas Finais**

A relação de aproximação entre o campo educativo e o campo artístico, levando em consideração que a atual pesquisa encontra-se em processo, pensar as práticas de Ensino e o compromisso para uma escola pública de qualidade nos faz refletir como o meio



social se molda nas suas práticas simbólicas, atuando num panorama de diferenças constituídas pelo capital econômico dos agentes envolvidos que ditarão as regras de comportamento e posição que cada um pode ocupar neste espaço delimitado.

O campo educativo oferece mecanismos para a formulação de novas realidades sociais, entretanto, contribui também para a legitimação das diferenças que se constroem no espaço escolar, colocando em disputa o ensino público, que é carente de avanços institucionais, com o ensino privado, que toma para si a responsabilidade de promover a formação de indivíduos detentores de capitais que possibilitarão sua ascensão social e posição de distinção num cenário formatado e forjado por práticas diferenciadas de ensino. Entre as práticas de complemento para a arte-educação estaria uma constante aproximação da escola com os aparelhos culturais disponíveis para o fortalecimento do aprendizado da arte, tais como museus, centros culturais, galerias de arte, entre outros.

No campo artístico estamos sempre prontos a nos surpreender com alguma coisa, a encontrar satisfação numa pintura, numa música, num poema, e, no instante dessa apreciação, se contentar com a surpresa que isso pode proporcionar. Mas, precisamos desejar essas surpresas que as manifestações artísticas são capazes de nos oferecer, seja em qual for a modalidade, período histórico, linguagem de expressão. Dessa forma poderemos obter o máximo da arte, aproveitando as experiências sensoriais que ela nos possibilita. A arte pode tornar os indivíduos melhores, mais sensíveis, plenamente capazes de se render à emoção da descoberta, do encantamento.

O pensamento crítico é fundamental para a compreensão dos instrumentos visuais contidos no objeto artístico. Através da atitude crítica somos conduzidos ao confronto do real com o subjetivo, da lógica com a fantasia, do eterno com o efêmero. É a partir de uma eficiente educação estética, da formação continuada que a escola possibilita que possamos cultivar o conhecimento para a apreensão dos valores artísticos. Nesse sentido, o papel do arte-educador sinaliza toda a dimensão do poder de síntese, de interpretação e materialização do invisível, da elaboração da imaginação e do sentimento despertados por uma obra artística.

O universo expressivo do campo artístico é generoso para a complementação das ações educativas propostas pelo educador, as possibilidades de ação são inúmeras e abrangem todo tipo de conhecimento, tanto artístico como histórico. Os museus são alguns dos alcances desse campo expandido, operando em diversas modalidades e podendo complementar as atividades desenvolvidas nos limites da escola. Disciplinas como o

português, física, história, geografia, artes, entre outras, podem se utilizar dos objetos que compõe os acervos e as exposições disponibilizadas no ambiente museal.

Retomando o pensamento bourdieusiano percebemos a importância do campo educativo na formação de competências sociais, da mesma forma que se a escola proporciona o acesso aos bens culturais a um determinado grupo escolar, ela pode também sonegar o direito a esses indivíduos na obtenção de capital cultural que possa facilitar o trânsito entre os aparelhos de produção do campo artístico.

Assim, quando entendemos que os museus se configuram como uma importante ferramenta para a arte-educação, devemos ter em mente que uma grande parcela da população é interditada do encontro com essas manifestações culturais – sendo que, em muitos casos, essas produções artísticas são financiadas com investimentos do poder público – definindo, então, o campo artístico como campo privilegiador de uma elite social.

O benefício da escolarização na aquisição de competências culturais é fundamental para a identidade social dos indivíduos, uma vez que, quanto maior o acúmulo de conhecimento cultural oferecido com igualdade para todos, menores serão as distâncias sociais formuladas no cotidiano das sociedades.

## Referências

BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Trad: Daniela Kern; Guilherme J.F.Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre; Alain Darbel. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

GREENBERG, Clement. **Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto**. Trad. André Carone. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005. Coleção Ágere.

WACQUANT, Loïc. **Mapear o campo artístico**. Sociologia, problemas e práticas, nº 48, 2005, p.117-123.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

**Formação de Grupo Vocal: uma proposta do PIBID/Música – UFPel nos anos iniciais  
do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil - IEEAB – Pelotas – RS**

**Raíssa Rodrigues Leal<sup>1</sup>**

**Ana Lucia Ribeiro Azambuja<sup>2</sup>**

**Isabel Bonat Hirsch<sup>3</sup>**

**Resumo**

Resumo: Este texto traz uma proposta do PIBID/Música da UFPel, que pretende inserir a prática de grupo vocal nos anos iniciais no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Realizando alguns diagnósticos com equipe diretiva e professores, concluímos que a formação de um grupo vocal seria a melhor possibilidade de desenvolver ações musicais com as crianças, pois ajudam a desenvolver o sentido de grupo. Segundo Fucci Amato (2007), “o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educacional musical e em uma significativa ferramenta de integração social” (FUCCI AMATO, 2007, p.77). Pretende-se utilizar canções folclóricas de diversos países, sendo uma forma eficaz de construir repertório e incentivar as crianças a interagir e trabalhar coletivamente. A manifestação folclórica é, segundo Paula & Melo (2009), “o tempo e o espaço que o povo tem e aproveita para expressar suas alegrias, desejos, tristezas e críticas” (PAULA; MELO, 2009, p.187). Portanto, utilizá-las é uma forma de aprender sobre as manifestações de um povo e sua forma de expressão através da música. O trabalho com o coro abrange os alunos designados pela escola, pois depende da disponibilidade de estudantes e professores. A oficina ocorre uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, e, simultaneamente com o desenvolvimento do repertório, serão realizadas apresentações para a comunidade escolar, incentivando outros estudantes a participar das ações propostas. Espera-se contribuir com o desenvolvimento musical dos alunos da escola, já que a mesma não possui professor de música, nem aulas desta disciplina no currículo escolar da educação básica.

**Contextualizando o PIBID/Música/UFPel**

O presente trabalho descreve ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – programa que *faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais* (BRASIL, 2012). Além desta articulação, o programa oportuniza uma experiência diferenciada em virtude da prática pedagógica que é desenvolvida nas escolas, seja em sala de aula ou em atividades não curriculares.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 2º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES

<sup>2</sup> Acadêmica do 8º semestre do Curso de Música Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Centro de Artes, Coordenadora da área de Música/PIBID /CAPES

A Universidade Federal de Pelotas – UFPel conta com a participação de todos os cursos de licenciatura no PIBID e, entre eles, o Curso de Licenciatura em Música que possui dezesseis alunos bolsistas distribuídos em quatro escolas estaduais da cidade de Pelotas – RS : Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Estadual de Ensino Médio Ginásio do Areal, Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor Queiroz e Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita.

Como uma das primeiras ações, os bolsistas da área de música realizaram visitas às escolas participantes da terceira edição do PIBID/UFPel, para que pudessem conhecer parte dos ambientes educacionais onde desenvolveriam suas futuras práticas. Estas visitas foram organizadas pela professora coordenadora da área de música, sendo que estas foram solicitadas às professoras supervisoras. As professoras supervisoras são docentes das escolas que também fazem parte do PIBID/UFPel e têm o papel de mediar as ações desenvolvidas pelos alunos bolsistas.

As visitas foram organizadas no sentido de conhecer cada escola participante e, averiguar qual a situação do ensino de música, seu espaço físico e seus recursos musicais. Paralelamente a essas visitas, o grupo de bolsistas reunia-se três vezes por semana para estudar a LDBEN, os PCN, as Lições do Rio Grande, além de livros e textos da área de educação musical, como referencial teórico do trabalho que seria desenvolvido.

Terminadas as visitas, o grupo de dezesseis alunos foi, então, dividido entre as quatro escolas participantes. Nosso grupo de bolsistas foi designado ao Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB. De acordo com os objetivos do PIBID/Música/UFPel, os alunos bolsistas realizaram diagnósticos com o intuito de conhecer melhor a escola e de investigar quais ações na área de música seriam desenvolvidas.

As visitas orientadas realizadas anteriormente deram suporte aos diagnósticos. A partir do diagnóstico físico, constatamos que o IEEAB possui alunos matriculados nos diversos níveis da educação básica, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio - Normal, Ensino Médio - Educação de Surdos e EJA Ensino Médio. Para acomodar esses alunos durante os três turnos, a escola conta com 33 salas de aula com turmas de até 35 alunos, auditório, sala de espelhos, pavilhão de esportes, duas quadras esportivas, dois pátios, biblioteca e biblioteca infantil, três salas de informática e salas de audiovisual. Percebe-se, portanto, que é uma escola grande e com muitos recursos disponíveis.

Seguido do diagnóstico físico, partimos em busca do diagnóstico da área de música, investigando quais ações na área de música poderíamos desenvolver, de acordo com as necessidades da escola.

### **O diagnóstico da área de música no IEEAB e a prática**

O diagnóstico da música a ser realizado foi proposto pelo grupo de bolsistas nas reuniões semanais de área. Constatou-se que seria relevante formatar o estudo a partir de entrevistas e reuniões com a equipe diretiva da escola e com os professores interessados. Desta forma, foi possível averiguar qual era a situação do ensino de música dentro da escola. No IEEAB, não há professor de música em sala de aula em nenhum dos níveis da educação básica e também não há nenhum tipo de atividade extracurricular neste sentido.

A Lei nº 11.769/08, sancionada no dia 18 de agosto de 2008, que vem alterar a Lei nº 9.394/96, diz claramente no § 6º que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. No entanto, as escolas não põem em prática a Lei, e o acesso à educação musical fica restrito aos alunos.

A falta do professor especialista em música nas escolas acaba sendo justificada pela escassa realização de concursos públicos na área de música ou ainda pela escolha dos egressos dos cursos de licenciatura em música optar por trabalhar em escolas específicas. Desta forma, os alunos ficam a parte do conhecimento musical e perdem segmentos importantes para seu desenvolvimento. Segundo Chiarelli & Barreto (2005),

A fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, as experiências rítmico musicais que permitem uma participação ativa (vendo, ouvindo, tocando) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons ela desenvolve sua acuidade auditiva; ao acompanhar gestos ou dançar ela está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou imitar sons ela está descobrindo suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive (CHIARELLI; BARRETO, 2005, p. 03).

Com bases nos dados fornecidos pelo diagnóstico e, pela ausência do ensino de música, elaborou-se um projeto de formação de um conjunto vocal que atendesse, prioritariamente, aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na intenção de suprir às expectativas da escola. A Lei nº 11.769/08 não especifica quais atividades musicais devem ser desenvolvidas na escola e, portanto, seguimos orientações dos PCN para o ensino fundamental e trabalhos da área de educação musical como fundamentação teórica.

Neste sentido, a prática do canto coral é uma maneira eficaz de proporcionar uma atividade musical dentro da sala de aula, onde as crianças vão poder desenvolver um repertório, aprender a respeito dos parâmetros do som e de como trabalhar em grupo, promovendo ações musicais dentro do IEEAB.

Segundo Fucci e Amatto (2007),

O canto coral configura-se como uma prática musical exercida e difundida nas mais diferentes etnias e culturas. Por apresentar-se como um grupo de aprendizagem musical, desenvolvimento vocal, integração e inclusão social, o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social (FUCCI AMATO, p.75, 2007).

Como se pode observar, a prática do canto coral oportuniza aos alunos, além da convivência social, uma prática musical que pode desenvolver vários aspectos, como o ritmo, a audição, a percepção, atenção, entre outros.

Nosso trabalho se firma em desenvolver um repertório com base no folclore. As manifestações artísticas brasileiras têm como um de seus alicerces o folclore. Lendas, histórias, canções, contos e mitos ocupam o imaginário brasileiro. Segundo Paula & Melo (2009),

O Gênero canção folclórica constitui-se, principalmente, pela alternância de sujeitos falantes, e devido à transmissão oral, surgem modificações e adaptações que são feitas ao longo do tempo conforme o intérprete. Assim, a canção folclórica torna-se anônima e adquire caráter popular, pois se torna a expressão cultural e artística de um povo específico (PAULA; MELO, 2009, p.188).

Utilizar-se de canções folclóricas para integrar o repertório do conjunto vocal é um dos meios de se atingir a compreensão da música pelas crianças.

É evidente que alguns aspectos musicais mais complexos como leitura e escrita musical, harmonia, acordes, entre outros não serão trabalhados a princípio. O objetivo é que, a partir da prática do canto de músicas do folclore regional/nacional, as crianças consigam cantar, de maneira afinada e com a rítmica correta, ajudando-os a desenvolver aspectos de linguagem, por exemplo. Segundo Ilari, 2009,

a maioria dos adultos brasileiros com filhos pequenos não teve aulas de música na escola quando eram crianças. Sendo assim, muitos pais não desenvolveram a voz a ponto de se sentirem bem cantando (ILARI, 2009, p. 30).

As atividades estão sendo desenvolvidas semanalmente com duração de uma hora e meia de atividades. Para que o trabalho fique mais enriquecedor e atrativo para os pequenos, desenvolvemos atividades de musicalização, o que facilita o aprendizado deles. Percussão corporal, jogos musicais e brincadeiras são desenvolvidos durante os ensaios. Aprender de que forma o som é emitido e quais são as suas propriedades básicas, por exemplo, se um som é mais forte ou mais fraco, se é mais grave ou mais agudo, se é longo ou curto já pode ser considerado um passo importante para a formação musical das crianças. Após a formação de repertório, pretendemos fazer apresentações para a comunidade escolar e também para as outras escolas participantes do PIBID/Música/UFPel. Assim, os alunos podem apresentar sua trajetória musical para a sua escola e para as demais, unindo o repertório com as demais crianças.

### **Considerações finais**

Acreditamos que o trabalho que estamos desenvolvendo venha colaborar com a formação musical destas crianças. Como foi dito anteriormente, a escola não possui professor de música e, desta forma, podemos provocar uma mudança fazendo com que a escola invista na contratação de licenciados em música. Apesar da Lei 11.769/08 não informar quem é o profissional que deve trabalhar com a música nas escolas por causa do veto, pensamos que o licenciado em música é quem têm competência para desenvolver as atividades musicais nas escolas.

É de vital importância construir uma base sólida de conhecimento musical para as crianças e, nada mais importante do que nos utilizarmos da escola para isso, pois é o espaço mais democrático que existe, para que todos tenham acesso a esta formação.

### **Referências**

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 mai. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, Casa Civil da Presidência da República, Brasília, DF, Disponível em:



<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em 15 mai. 2012.

CHIARELLI, L. K. M., BARRETO, S. de J. **A importância da musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte, Disponível em <  
<http://www.iacat.com/Revista/recreate/recreate07/Seccion3/3.cm.%20%20m%C3%BAsica.%20LIGIA.pdf>>. Acessado em 30/08/2012.

FUCCI AMATO, Rita. **O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica.** *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007. Disponível em <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=233:pibid-apresentacao&catid=155:pibid&Itemid=467)>. Acessado em 30/08/2012.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados.** Curitiba: Ibpex, 2009.

## ÓPERA NA ESCOLA INFANTIL: uma experiência com a música

**Maria Conceição Peter da Fonseca**

**Rita de Cássia Tavares Medeiros**

**Maria Cristina Madeira**

**Resumo:** Esta comunicação trata-se da descrição e análise de uma experiência vivenciada por três acadêmicas do Curso de Música – Modalidade Licenciatura – no Estágio Supervisionado, na Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, no Bairro Dunas, na periferia da cidade de Pelotas. O Projeto “Ópera na Escola: A Flauta Mágica contada às crianças”, foi desenvolvido com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, todas frequentando a Educação Infantil, atuando como elemento de integração e inclusão social, mostrando ser possível a iniciação musical, também através da Ópera. Na intenção de oportunizar uma atividade artístico-musical, a ópera “A Flauta Mágica” de Wolfgang Amadeus Mozart, foi contada e mostrada às crianças através de recursos audiovisuais e audições musicais com a caracterização dos personagens principais, adaptados à realidade infantil. Paralelamente, foram realizadas atividades musicais com a utilização de jogos e a execução de canções que fazem parte do cotidiano das crianças, com acompanhamento de violão e teclado, respeitando assim, o universo social e musical dos alunos. Através dessa postura desenvolveu-se uma educação musical coerente com a realidade existente na vida dessas crianças, colaborando para o desenvolvimento da livre expressão na iniciação musical.

**Palavras-Chave:** Ópera- educação infantil- pedagogia Freinet

*As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância de falar com alguém que as escute, de escrever a alguém que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa de útil e de belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e de superior. A planta tem necessidade de sol e de céu azul, o animal não degenerado pela domesticação não sabe viver sem o ar puro da liberdade. A criança precisa de pão e de rosas. O pão do corpo, que mantém o indivíduo em boa saúde fisiológica. O pão do espírito, que você chama de instrução, conhecimentos, conquistas técnicas, esse mínimo sem o qual corremos o risco de não conseguir a desejável saúde intelectual. E das rosas também – não por luxo, mas por necessidade vital.*

*Celestin Freinet*

Quando chegamos, em 2005 nos apaixonamos, e começamos um processo de inserção, de crianças, educadoras e comunidade, envoltas na magia da “Ópera na Escola”. Provocados pela proposta da Escola, nos colocamos a caminho da construção do Espetáculo, e são desses caminhos que a partir de agora pretendemos falar.

As crianças nunca tinham escutado uma ópera, e a atitude delas em relação a isso foi maravilhosa, comprovando-se assim que o ser humano é dotado de sensibilidade em

qualquer circunstância em que esteja. Na realidade o que falta na maioria das vezes é oportunidade de conhecer coisas diferentes para poder construir o novo. Na verdade, o aprendizado foi mútuo, para mim essa experiência foi de extrema importância, pois quando temos em nós aquele sentimento humilde de sabermos que não somos os detentores do saber, nos abrimos para as possibilidades de aprendizado que o mundo nos oferece.

Apesar de a ópera ser considerado elitista, “A Flauta Mágica” de Mozart, relata uma história de fácil entendimento salientando que mesmo que os valores negativos pareçam vencer sempre o bem será superior a eles, que a mentira e o mal que se faz aos outros um dia será descoberto e que assim não vale a pena trilhar esse caminho escuro, mas sim o caminho da luz e do bem. Logicamente a criança identificando-se com essa forma de ver o mundo têm uma capacidade de compreender e forjar cada vez mais esses valores positivos em seu caráter.

Freinet preocupava-se em atender as necessidades vitais das crianças, e em sua forma de vê-las, pretendia que cada uma delas chegasse ao seu pleno desabrochar como um indivíduo autônomo, um ser social responsável, co-detentor e co-edificador de uma cultura. Através de sua pedagogia, visava no educando, o desenvolver do senso de responsabilidade, o senso cooperativo, a sociabilidade, o julgamento pessoal, a reflexão individual e coletiva, a criatividade, a expressão, a comunicação, o “saber fazer”, os conhecimentos úteis e a capacidade de reduzir os pontos de desigualdades sócio-culturais. Na pedagogia Freinet, a escola deve assegurar uma verdadeira formação, aquela que dá o mesmo valor à inteligência verbo-conceitual e aos mais simples trabalhos feitos com as mãos. Esse é o espírito com que a escola deve tentar alcançar seus objetivos

Tateamento experimental é a aptidão para manipular, observar, relacionar, emitir hipóteses, verificá-las, aplicar leis e códigos, compreender informações cada vez mais complexas. É uma atitude particular que deve ser desenvolvida aos poucos, assim os conhecimentos vão sendo adquiridos pela criança e se enraízam profundamente nela, permanecendo, entretanto, revisáveis e relativos, quando aparecem novos fatos ou quando são feitas novas experiências.

FREINET, (apud OLIVEIRA, 1995, p. 150), posicionava-se dessa forma, mas acreditava que a criança necessitava da influência benéfica do educador:

Acreditamos com certeza que é essencial respeitar o pensamento da criança, mas sabemos que não há educação sem influência direta ou indireta do educador sobre as crianças. Uma criança aprende a falar sua língua materna porque tem a sua volta pessoas que falam e vivem esta língua. Ela aprende de um modo tanto mais perfeito quanto mais perfeitos são seus modelos. O papel do professor é levar o aluno a uma

visão mais rica e complexa do mundo em que vive. Por isso, respeitar o texto livre de uma criança não implica deixar que veiculasse idéias superficiais, distorcidas ou incompletas. É, ao contrário, trazer elementos que permitam ao seu autor reformular seu pensamento, torná-lo mais completo e orgânico.

Para o desenvolvimento do Projeto utilizamos instrumentos musicais como violão e teclado que serviram de suporte técnico para a musicalização dos alunos, servindo como acompanhamento nos momentos em que cantávamos canções conhecidas e que faziam parte do cotidiano das crianças, como cantigas de roda, músicas infantis sugeridas por nós e também músicas que eles mesmos sugeriam, dando dessa forma espaço para a livre expressão musical das crianças.

Também havia o momento dedicado à audição da ópera “A Flauta Mágica” de Mozart. Então as crianças eram levadas para a sala de vídeo onde aos poucos foi sendo mostrada e explicada às crianças já que o áudio era em idioma alemão, o que não causou nenhum tipo de dificuldade para elas, pois as imagens eram bem explícitas e com a explicação da história tudo foi muito bem compreendido, inclusive registro aqui a facilidade e a naturalidade com que os pequenos assimilaram a ópera, causando-nos enorme surpresa, pois sendo a ópera um gênero que eles nunca tinham tido contato, imaginávamos que talvez eles pudessem achar estranho ouvir aquelas pessoas cantando com voz “empastada”, mas tudo isso na realidade foi um certo preconceito de nossa parte, o que imediatamente tratamos de corrigir, percebendo assim que as crianças são surpreendentes seja qual for o contexto social em que estejam inseridas.

Inicialmente as turmas contempladas, já que não havia condições de trabalhar com todas, foram o Pré A e o Pré B, sempre contando com o auxílio das professoras das classes, que nos assessoraram incansavelmente em todas as atividades propostas, principalmente naquelas em que depois de assistirem parte da ópera, as crianças eram estimuladas a narrar e a desenhar o que haviam visto e ouvido segundo as suas próprias concepções.

Além dos recursos audiovisuais, contamos com um dos recursos pedagógicos criados por Freinet: o Livro da Vida, no qual estão contidos registros importantes sobre o Projeto e que valem à pena serem colocados nesta pesquisa através do relato da professora Vanessa:

O Projeto Ópera na Escola foi de fundamental importância para nossa comunidade escolar, pois possibilitou a todos um contato mais próximo com um outro estilo de música, que infelizmente tem sido proporcionado aos representantes das camadas mais “favorecidas” da população. (Livro da Vida: Ópera na Escola - cd- s/paginação)

A professora Vanessa Waltzer Rocha, também afirma que “a intenção juntamente com a professora Magali e os estudantes do ILA – Música foi de desmistificar o estigma preconceituoso de que certos estilos musicais são para as elites.” De uma maneira contundente, conclui: “Ao contrário, são para todos, o que ocorre é que, a grande massa populacional não tem a oportunidade de ouvir estas linguagens musicais”.

Por isso é que considero importante que projetos como esses existam com mais frequência, pois a música é capaz de transformar profundamente a vida das pessoas envolvidas neles.

Com o desenrolar do projeto aos poucos fomos percebendo que toda a escola estava envolvida no processo desde o Berçário até as classes de Pré- escolar o que nos causou grande alegria, pois no fundo não queríamos que apenas alguns fossem privilegiados, mas toda a escola, o que acabou acontecendo de forma espontânea e sem ser programado.

A professora, no Livro da Vida, mais uma vez nos reporta àqueles momentos: “Tivemos uma pré-apresentação na escola com alguns personagens (Rainha e Príncipe), foi um momento mágico, as crianças ficaram fascinadas, os olhinhos brilhavam e estavam tão vidrados e apaixonados que não desviavam o olhar um só minuto”.

Durante os meses em que o projeto foi desenvolvido tudo transcorreu tranquilamente e já com a expectativa do encerramento em que finalmente todos poderiam assistir ao espetáculo “A Flauta Mágica” com a participação de todos: crianças, educadoras, funcionárias, alunos do ILA, enfim, todos os envolvidos em um projeto que visava resgatar a cidadania através da música.

Toda a escola então se mobilizou para confeccionar os cenários e figurinos, as professoras resolveram fazer uma reunião onde colocaram suas ideias a respeito do espetáculo aproveitando para dividir as tarefas incumbidas a cada uma delas com a participação das crianças. Esse foi um dos momentos mais envolventes do processo, com as crianças colorindo, recortando, produzindo o espetáculo final, num processo ao longo do tempo.

Assim, com a ajuda das professoras tudo ficou mais fácil para todos, pois as crianças do maternal B <sup>6</sup>colaboraram com a confecção dos cenários, enquanto as crianças do Pré A e do Pré B, pintaram e recortaram as penas que serviriam de figurino para dois importantes personagens da Flauta Mágica: o Papageno e a Papagena. Tudo isso sob o olhar atento e a colaboração das estagiárias e da coordenadora do projeto que também não mediram esforços para que tudo saísse da melhor maneira possível, recortando,

colando, pintando, enfim, dando os retoques finais para que a estreia do espetáculo fosse coroada de êxito:



**Ilustração 5 : Reportagem sobre o Projeto, recorte presente no Livro da Vida “A Flauta Mágica”.**

Além de colaborarem com a confecção dos materiais necessários para a apresentação da ópera, as crianças também interagiram no espetáculo no papel de Animaizinhos da Floresta, e a professora Jaqueline foi o Dragão da Flauta. Mágica. Vejamos então o que ficou registrado no Livro da Vida da professora.

Vanessa com relação à estreia do espetáculo:

No dia da apresentação o refeitório ficou lotado. O encerramento foi emocionante, cada personagem ganhou uma rosa e as professoras também, foi tudo tão lindo que ao escrever eu me emociono outra vez, sem contar que as crianças e os pais adoraram. É tão bom a gente realizar um trabalho e ser reconhecido por isso, tivemos a divulgação em dois jornais da cidade.

O sentido de cooperação proposto por Freinet e a pedagogia do trabalho a qual ele tanto nos convoca, pode ser percebido na escrita seguinte:

O trabalho foi intenso mas gratificante, ficamos muito preocupadas que não iria dar tempo, mas deu tudo certo, trabalhamos até o último minuto para sair tudo perfeito e acho que atingimos o objetivo. Esta é a nossa Flauta Mágica. Nesse momento final sentimos a alegria de um trabalho bem feito, que ocorreu de forma cooperativa realizado pela coletividade da escola juntamente com as professoras e alunos da UFPel dos Cursos de Música e Pedagogia, ao mesmo tempo a

saudade desses momentos maravilhosos e mágicos que só puderam ser vivenciados pelo intermédio do diálogo da Universidade e Comunidade Escolar. (Livro da Vida –Ópera – CD)

Hoje tenho a clara convicção de que o Projeto Ópera na Escola funcionou maravilhosamente bem na EMEI Paulo Freire principalmente pelo fato de que a escola é norteada por princípios de uma educação popular pautada na transformação da sociedade, e também porque os aprendizados se deram de forma cooperativa e coletiva, sem isso nenhum projeto sobrevive por muito tempo.

O “Livro da Vida” é montado com folhas grandes pelas crianças da classe, de forma que elas possam juntar mais folhas sempre que quiserem. É nele que ficarão registrados os acontecimentos importantes da turma.

Felizmente, através das novas tecnologias como filmadoras, câmeras fotográficas e das técnicas pedagógicas de Freinet, podemos ter acesso ao registro desses momentos mágicos, que aconteceram em 2005, numa pequena escola de educação infantil no Loteamento Dunas – a EMEI Paulo Freire. Permanece na escola uma preciosidade que Freinet inventou e que chamou de “Livro da Vida”. Nele estão contidas todas as impressões – tais como depoimentos desenhados e escritos - que voltavam para suas salas para interpretar e desenhar o que tinham visto e ouvido, enquanto que paralelamente, trabalhávamos também outras canções mais conhecidas com acompanhamento de violão e teclado.

Aos poucos começaram a compreender aquele novo universo, demonstrando uma grande naturalidade e tratando de forma extremamente normal aquele novo gênero musical que para eles era apresentado: a ópera! Para nós essa foi a maior surpresa: ver o quanto as crianças estão abertas para o novo. Novo no sentido daquilo que não conhecem por não terem tido acesso.

Um outro aspecto a ser destacado é a participação das crianças no processo de musicalização, através da Ópera a Flauta Mágica, tendo na música uma linguagem a ser conhecida e adquirida, tal quais outras áreas como a lógico- matemática, as noções de espaço e tempo. A musicalização e a entronização instrumental constituem duas faces de uma mesma problemática: a luta pela inclusão obrigatória do ensino de música na escola pública.

Segundo WINKE (2003, p. 210):

É inegável o poder que a música exerce no ser humano ao longo da história. A música pode servir para o divertimento simplesmente, para expressar nossa opinião e questionamento de ordem social e política, para cultivar

deuses em cerimônias religiosas, para efeito terapêutico (a musicoterapia), para a sonoplastia no teatro e cinema, para incentivar a coragem para a guerra entre outros e, seu uso depende do sentido que cada povo e época lhe atribuem. O acesso a essa forma de saber no entanto, é limitado, o que pode ser explicado pelos mitos criados a respeito do conhecimento da música, como por exemplo, o pensamento de que só pode estudar música quem tem “dom”.

Freinet concebia a infância como um período em que tudo pode ser absorvido. A criança está aberta e ávida por conhecer o mundo ao seu redor. E se ela for bem orientada com respeito e carinho, tornar-se-á um adulto mais sensível e capaz. Por isso valorizava tanto a livre expressão, acreditando que ela facilitava a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais. Em suas técnicas, destacava também o texto livre, que para ele, liberava o pensamento da criança, facilitando sua expressão. E, a correspondência escolar, que no seu entendimento, seria capaz de alargar o universo infantil, motivando as atividades humanas, respondendo à afetividade expansiva da criança, trazendo unidade de trabalho e de comportamento em classe.

Mas para que tudo isso fosse possível, antes de qualquer coisa, era preciso ter confiança na criança e acreditar na sua capacidade. Freinet acreditava que todos, adultos e crianças, deveriam ter seus direitos garantidos. À criança, sobretudo, era preciso dar o direito de viver plenamente como criança, sob todos os aspectos. Era necessário respeitá-la para que pudesse desenvolver suas capacidades e sua personalidade, sem afastar-se de uma finalidade social e humana mais ampla. Freinet era acima de tudo um humanista. O respeito ao ser humano, expresso pelo respeito à criança, era a garantia para as realizações futuras, na certeza de que a criança quando adulta estaria pronta a defender os direitos de todos, aprendendo a trabalhar pela coletividade. (FREINET, apud SAMPAIO 1994).

Para que a criança possa aprender de forma saudável há que se respeitar as leituras de mundo que ela traz consigo antes de ir para a escola, o educador que percebe e valoriza esses conhecimentos prévios da criança terá muito mais condições de trabalhar os conhecimentos novos e muitas vezes técnicos inseridos no ambiente da escola. Também na musicalização deve ser assim, pois as crianças trazem consigo um universo de sons adquiridos através da mídia, que nem sempre é positiva, mas que é o que as crianças escutam nas suas casas.

Então temos que ter o cuidado de não atropelar essas vivências querendo impor aquilo que achamos que é melhor para elas, mas a partir desse ponto começar a entremear



outros saberes musicais para aos poucos despertar a curiosidade da criança para que ela sinta a necessidade de conhecer outras coisas que ela ainda não teve acesso. Com certeza a criança mesmo antes de ir para a escola, já viu e ouviu, por exemplo: um violão, um cavaquinho, um pandeiro ou um teclado, que são instrumentos musicais mais populares, e com certeza devem gostar dos sons que eles produzem e dos estilos de música em que eles são utilizados e que eles estão acostumados a ouvir.

Isso deve ser profundamente respeitado para que o educador tenha êxito quando começar a falar e mostrar, por exemplo, que existem outros instrumentos e outros gêneros que não são tão comuns de se ver e ouvir todo o dia para a partir daí poder mostrar a eles os instrumentos de uma orquestra ou uma ópera como “A Flauta Mágica” de Mozart.

Freinet preconizava a importância da livre expressão na aprendizagem da criança, mas a escola tradicional da época não concebia as coisas dessa forma, pois acreditava que a criança não fosse capaz de expressar um pensamento próprio, escrevendo uma frase simples e correta. Para ele isso deveria ser o maior absurdo, pois, as crianças com as quais trabalhou tinham liberdade para escrever e expressar-se livremente, inclusive eram estimuladas a imprimir seus próprios textos.

Em relação a isso Freinet escreveu o seguinte em sua Invariante nº 6 (FREINET apud SAMPAIO, p. 84): “Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude coerciva é paralisante.” Para muitos a livre expressão pode significar deixar a criança fazer o que quer, mas Freinet negava isso veementemente, explicando sempre que a criança precisa expressar-se livremente, mas sempre sob o olhar atento do educador, que irá apoiá-la e conduzi-la da melhor forma possível em suas descobertas. Entendi, finalmente, que ao ensinar Música também podemos ser agentes de uma nova cidadania da infância, considerando as suas e as novas linguagens a serem adquiridas ao longo da trajetória das crianças na escola infantil.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. Porto Alegre, RS. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

BEN, Luciana Del. Concepções e Ações de Educação Musical Escolar: Três Estudos de Caso. Porto Alegre, 2001. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes.

BODGAN, R. e BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura: um survey nas Universidades do Rio Grande do Sul. Encontro anual da ABEM. Florianópolis, SC, 2003.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso; tradução J. Baptista. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREINET, Célestin. Pedagogia do bom senso; tradução J. Baptista. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HENTSCHKE, Liane. Novos Rumos da Educação Musical no Brasil. São Paulo, SP, 1995.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG / Artes Médicas, 1999.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. Célestin Freinet – Raízes Sociais e Políticas de uma proposta Pedagógica – Papéis e Cópias da Escola de Professores. Rio de Janeiro, RJ, Editora Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores em co-edição com Escola de Professores, 1995.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. Campinas – SP: Autores Associados, 2002.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. Freinet, evolução histórica e atualidades. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

WILLE, Regiana Blank, As vivências musicais escolares e o fazer musical dos adolescentes fora da escola: três estudos de caso. Porto Alegre/ RS, Projeto de Pesquisa (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2002.

[www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/dpe/dpe-10/dpe-10.htm](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/icem-info/publications/archives/plonelocalfolderng.2006-02-23.4990464768/dpe/dpe-10/dpe-10.htm)

## **Matrizes na cidade. A frotagem como registro para uma narrativa.**

Helena Kanaan - CArtes / UFPEL  
Roberta Rossato - CArtes /UFPEL

### **RESUMO**

Propõe-se neste texto abordar o trabalho de extensão e pesquisa que vem sendo desenvolvido pelo Grupo Gravadores de Rua do Centro de Artes da UFPel. A partir de procedimentos da área da gravura em específico da frotagem, encontramos para pensar a história da cidade, a própria cidade, fazendo das ruas um lugar para interlocução entre pessoas e obras gráficas, gerando diálogos, estabelecendo relações entre arte e cidadania, problematizando e discutindo o passado e o contemporâneo. A proposta encontra-se ancorada na área da Cultura Visual, pois detecta-se além da arte-educação, um entrecruzamento com a História, a Antropologia Visual, a Sociologia, atribuindo às imagens, construções identitárias. O projeto é proposto a partir da ação de deambular, utilizada pelos Situacionistas Franceses. Sair sem rumo fixo, criando atmosferas que propiciem a ação poética, gerando a liberdade do encontro frente as obras e frente a si mesmo. Faz-se o recorte para o objeto de estudo tendo as tampas que servem para o saneamento, como as matrizes, pois nelas visualizam-se datas, tipografias e nomenclaturas que fornecem identidade à cidade. Propõem-se tal estudo visual com fins de privilegiar a experiência e a reflexão, interagindo com grupos heterogêneos e estabelecendo comunicações interdisciplinares. **Palavras chave:** Cultura Visual, Frotagem-documento, Arte Cidade.

### **Ensino e cultura visual**

Propõem-se com a ação de deambular<sup>1</sup> e registrar imagens exercida pelo Grupo Gravadores de Rua, direcionar tal exercício para pensar uma transformação epistemológica no âmbito do ensino versus cultura visual, propiciando ao indivíduo que participa da ação, apreender a construção social pela experiência visual, criando narrativas próprias, a partir de uma cultura do cotidiano. Pensa-se em um ensino das artes inter cruzado, expandindo possibilidades educacionais que possibilitem ao estudante uma maneira menos pré-elaborada de entender a história da sua cidade, de seus antepassados e de si mesmo, exercendo produtividade de modo menos hierárquico (DIAS, 2006), ajudando a compreender melhor as mudanças, as diferenças, as épocas, abrangendo as produções culturais do cotidiano marginais ou consideradas menos dignas. O recorte é feito tendo como matrizes as tampas de saneamento. Propõem-se um trabalho transdisciplinar, pensando com Freedman (2006), para ser entendido como uma manifestação sobre a produção de objetos visuais inventados pelas necessidades do homem, levando em conta uma compreensão cultural, pela possibilidade de contextualização.

Pensa-se em um exercício para ser discutido nas sessões de artes visuais que abarque o próprio cotidiano, fazendo do deambular entre a casa e a escola uma narrativa da sua cidade. Conversações que relacionem o conteúdo da história, da sociologia, da antropologia, para pensar na higienização, na estetização, na urbe, na economia, neste caso, desde os anos em que teve início a rede de esgotos em Pelotas, até os dias de hoje, abordando influências da percepção antiga e moderna sobre a produção atual, desconstruindo paradigmas do ensino da História da Arte, ao experienciar a própria história. A prática proposta, pode também contribuir para o ensino da leitura crítica nas produções das tampas atuais, hoje pouco requintadas e sem atrativos informacionais, propondo para elas, novas formas de apresentação. A partir daí, levanta-se um olhar crítico social sobre nossa época, analisando o entorno e o particular. O estudante deve ser levado a reagir dentro de seu próprio contexto, estimulando-o a criar peças que enriqueçam o cotidiano visual. Observa-se com isso um entendimento das relações de poder sociais e individuais, de análise dos processos de construção identitária dos próprios alunos que retornam para seus convívios familiares com

---

<sup>1</sup> Deambular – termo criado pelos Situacionistas Franceses. A Internacional Situacionista propôs o abandono do

conteúdos informacionais mais vividos, do que apenas lidos e decorados, visando o deslocamento do estudo de identidades que padronizam e alienam.

A proposta prevê além do uso de materiais de arte que exigem um olhar mais atento para texturas, maleabilidades, transparências, fricção, e registro de uma imagem, o uso do corpo, que se desloca, se abaixa, se espicha, fazendo-se valer como expressão, entrosamento e sociabilização do indivíduo, uma maneira de entendimento do próprio corpo, das construções e afirmações substanciais, das relações e expressões sociais. A mão que registra, é parte atuante do fazer e desvelar, pois é a partir do gesto da mão a qual segura o grafite e fricciona sobre o papel delgado, que a imagem aparecerá. O corpo que deambula, propicia o encontro com um momento anterior, recriando uma memória para o futuro. O trabalho é feito em grupo, o que também é essencial nesse processo.

### **Deambulando na História**

A chegada da corte portuguesa em 1808 no Rio de Janeiro, trouxe para o Brasil as inovações da revolução industrial e acabou influenciando os novos hábitos e costumes da nação. O pensamento higienista, o urbanismo, mudam estruturas e pensamentos nas cidades. A sociedade pelotense influenciada pelo modernismo europeu, resulta num conjunto de ações que passaria a diferenciar-se das demais cidades (CHEVALLIER, 2002, p.16). Ao caminhar pelas ruas de Pelotas, observa-se as características originárias da época em que o olhar voltado à Europa é absorvido pela riqueza derivada das charqueadas, possibilitando um plano requintado para a cidade. Pelas relações estreitas com o primeiro mundo, começa a nascer a nova intelectualidade, já que os filhos dos charqueadores estudavam em centros mais avançados e estavam a par das invenções da época que aqui refletiam. Novos hábitos e costumes surgiram, e o saneamento na cidade começa a ser discutido para mais tarde se tornar realidade.

Focaliza-se em um primeiro momento um interesse pelas peças em ferro fundido, o qual foi crescendo e concentrando nas tampas, questionamentos que as envolvem, tais como: em que circunstâncias foram feitas? Que características tinha essa cidade que a diferenciava das demais? Quais os legados sobreviventes desta época áurea? Quem eram os moradores e estudantes da cidade? O Grupo Gravadores de Rua, no seu ir e vir com procedimentos artísticos, busca uma nova percepção desse universo que as ruas proporcionam. Ao mesmo tempo que observa o design das tampas, volta-se ao passado de uma cidade em formação, enfrentamentos, conquistas, até o momento de se tornar cidade com as influências do charque e da indústria saladeiril. O ano era de 1892, as ruas de Pelotas na zona central cheiravam mal,

as pessoas jogavam lixo nas sarjetas, o calor fermentava e odores desprendiam. As doenças se disseminavam, a insalubridade atingia as cidades. A implantação da rede de esgoto foi a forma de buscar saúde para a população (XAVIER, 2006, p. 41). A primeira data visualizada nas tampas de esgotos pelotenses é de 1912, que através das frotagens feitas pelo Grupo Gravadores de Rua chamou a atenção, inicialmente pelos grafismos, e posteriormente, por visualizar tampas que aparentam ser originárias da França e da Inglaterra, o que desencadeou maior conscientização pela preservação desse patrimônio. E foi assim, recolhendo as imagens das tampas do saneamento que teve-se a oportunidade de entrar em contato com o comportamento de uma cidade durante um período de pelo menos cem anos.

Em ações exercidas em escolas, o objeto a ser registrado pode ser outro, levando em conta que tenha relevo e que traga informações socioculturais. Por exemplo, as placas comemorativas em ferro fundido que se encontram nas paredes de prédios históricos, e com isso, realizar levantamentos de uma época, dos materiais utilizados como o ferro, o bronze, e atualmente o plástico, analisando os ornamentos mais rebuscados aos atuais mais simples, as importações e as fábricas locais. Esse exercício além de motivar o grupo à pesquisa histórica e cultural de objetos estéticos funcionais, permite o diálogo com os moradores que ali se encontram durante a prática. Segundo uma das participantes do grupo:

“Andando pelas ruas em busca de novas tampas, encontrei uma de 1928 na Rua João Pessoa, que fica em frente a porta de uma casa. Parei pra falar com as colegas e saber se já teríamos a frotagem daquela ou não, e nesse momento um senhor que havia ido colocar o lixo na lixeira logo adiante, caminha em nossa direção, era o morador. Ele ficou curioso e quis saber por que estávamos paradas em frente a casa dele. Nos identificamos, falamos o que estávamos fazendo e ele comentou: “Eu nunca havia reparado nessa tampa e muito menos que ela tem quase a mesma idade de minha mãe”.

Percebemos a partir do diálogo com aquele morador, a indiferença em relação a esses objetos que há muito habitam lugares de passagem, ruas e calçadas, e até então não eram vistos possivelmente por estarem no chão, local pouco convencional para ser admirado. “Hoje, a comunicação encerra os contatos humanos dentro de espaços de controle que decompõe o vínculo social em elementos distintos. A atividade artística por sua vez, tenta efetuar ligações modestas, abrir algumas passagens”... (Bourriaud, 2009, p.11). Esta é a importância que a cultura visual exerce; conectar e relacionar para compreender e aprender.

Tempos distintos e distantes, o desconhecido do passado apropriado e traduzido quando do contato de superfícies de densidades antagônicas ratificadas no objeto de estudo. A

leveza do suporte (papel vegetal, 90gr) e o peso significativo da história que acompanha essas tampas de ferro fundido. Superfícies delicadas como a do papel que suporta, no melhor sentido que esta palavra pode ter, servem como berço que embala uma história que permeia um século, recebendo imagens como rastros inscritos pela ação gestual que contém a força do artista/gravador. A impressão coloca em imagem um ‘presente mantido’, reconhece o passado e o traz para o tempo presente de forma visual e tátil jogando com o que trabalha e transforma a todo instante a superfície que foi gravada e a superfície a ser apreendida. A sobrevivência em imagem, também pode ser pensada como uma sobrevivência imaterial, o registro físico como suporte do patrimônio imaterial.

### **Escola e seu entorno.**

Aproximar a escola da cultura visual, permite aproximar diferentes realidades a partir de uma perspectiva de releitura das próprias referências culturais, de modo a construir experiências de subjetividade, transferindo o universo visual que abarca o entorno escolar para senti-lo, decodificá-lo e transformá-lo.

Com tal prática pretende-se produzir reflexões estéticas, sociais e políticas sobre contextos específicos da cidade. Desenvolver um raciocínio histórico documental com poucas e simples ações que produzam afetos/sentidos no dia a dia das pessoas. Promover uma ação artística que mobilize além do aluno, cidadãos que não sejam necessariamente artistas/estudantes. Registrar além das imagens-matrizes, os depoimentos, de modo a disseminar a proposta e fomentar sua continuidade, levando o material frotado e o material teórico-reflexivo para espaços expositivos, seminários e discussões.

O projeto procura a noção de estética vinculada como um espaço fluídico entre vida e arte, estabelecendo para a produção lúdico-documental um caráter de sofisticação, pois cria-se proposição e sentido, refletindo sobre a importância da experiência, vinculando-a a um posicionamento político, encarado pelo viés da organização urbana, em seus aspectos físicos, estéticos e humanos.

Faz-se necessário realçar os objetos que estão a nossa volta e que já não percebemos. Sair pelas ruas e ‘catar tampas’ para frotá-las, pode ser proposto como um processo de produção de significado intertextual. Vivemos a ‘pedagogia do espetáculo’ (GAROIN e GAUDELIUS, 2008) onde indivíduos, inseridos na cultura do consumo de massa, apagam outras visualidades que compõem os lugares. Pretende-se então um olhar mais apurado mas que abarque o contexto, contribuindo para uma discussão entre o que seria arte, design, objeto

histórico, objeto funcional, e com isso direcionar para a produção de sentido, baseando-se no cotidiano, configurando singularidades e subjetividades, elevando a reflexão crítica, atuando nas caminhadas como em um laboratório que reconfigure o espaço vivido<sup>2</sup>. As tampas de saneamento escolhidas como elemento dos estudos-visuais, podem potencializar a compreensão crítica da história de uma cidade, a riqueza da época, os desenhistas, os fabricantes, o próprio despertar da *polis* que investiu em um sistema de higiene recém implantado no país. Tais peças produzem significado cultural pelos ornamentos, tipografia e ortografia da época, auxiliando na compreensão do papel social da imagem. O mundo em que vivemos excede em novidades a cada momento, é necessário atentarmos para o que já estava ali, que permaneceu e faz a história. As tampas nos contam sobre relações, sobre formas de cultura e socialização nas quais cada época está imersa. Observá-las, limpá-las, registrá-las, catalogá-las, armazená-las, contribuem para outros modos de (vi)ver. A experiência atinge a diferença e cada um terá a sua narrativa sobre o momento vivido.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDÍA, 2002)

Frotar as tampas de saneamento de uma cidade reúne mais que arte, mais que história ou poder econômico. A partir do olhar perceptivo, podemos encontrar ferramentas críticas para investigar a visualidade e produzir informações mais abrangente. O Grupo propõe e propõe-se a construir o estudo interagindo com as pessoas, com as instituições, com a ciência e com a filosofia, podendo assim, levar a ação para os mais diversos universos, entre escolas, museus, seminários e galerias de arte. Conforme Martins (2007, p. 21), “oferece-se ao público a possibilidade de conjugar percepção crítica e prazer estético, contrariando os cânones de

---

<sup>2</sup> (cf. os situacionistas franceses) O principal habitante do espaço dinâmico seria o *homo ludens*, definição situacionista para o homem que "atua sobre o seu entorno, interrompe, muda, intensifica seu micro contexto imediato". Mais do que uma espaço de trabalho, o espaço dinâmico era considerado objeto de jogo, e isso impulsionava a demanda pela mobilidade e variabilidade de suas ambiências e estruturas. Uma vez que, contrários ao rápidos deslocamentos, tornava-se imperativo intensificar e complicar o uso do espaço, potencializando o jogo, a aventura e a exploração. (ANDREOTTI, L., COSTA, X., 1996).



uma prática erudita e desmistificando o rito da contemplação como fruição individualizada”. Essas ações ampliam os campos relacionais e as trocas. O registro de uma tampa de rua encarada como representação visual, subverte a distinção entre arte erudita e arte popular, e tanto o aluno, quanto o transeunte ou morador do local, pode tornar-se um produtor de novos valores sociais e linguagens culturais.

### **O modo frotagem como dispositivo de registro**

*Frottage* que em português significa friccionar, vem do francês e é uma técnica considerada da área da gravura, pois se faz mediante a transferência de uma imagem-matriz. Foi desenvolvida pelos artistas surrealistas, mais enfaticamente por Max Ernest (1891–1976) em 1925, e consiste na reprodução de relevos e texturas. “Ernst inspirou-se em um antigo piso de madeira, no qual os grãos e as marcas nas tábuas haviam sido acentuados - em consequência dos muitos anos sofrendo ações do atrito. Os padrões da granulação como motivos, lhe sugeriram estranhas imagens.” (BERGER, 2009). Trata-se de um exercício quase lúdico, que propicia surpresa e revelação.

Propõem-se os exercícios de frotagem de modo que os alunos possam ir trocando seus afazeres durante a ação do registro. Enquanto um segura o papel para não voar, o outro fricciona o grafite. Nesse mesmo tempo outros estão indo ao encontro de diferentes tampas, e os que já caminharam passam a limpar as frotagens para o armazenamento. Depois vem a parte da análise e catalogação. Perceber as diferenças, os detalhes, a ergonomia, os tipos, as datas, formatos e dimensões. Todos atuam em todos os procedimentos, com as mesmas condições e respeito entre si e com o material recolhido, sem dar lugar à competitividade, evitando conflitos e comportamentos regrados, predefinidos, sem espontaneidade, como aponta Foucault (1987), desfazendo o modo de busca para ser o melhor.

A rua pode ser um espaço de convívio que respeite e evidencie a singularidade de alunos e transeuntes. Deambular para que a autonomia do indivíduo consiga se estabelecer, encontrando espaços relacionais para um convívio saudável. Na escola após a caminhada e os registros com frotagens, cria-se um momento para que os estudantes transmitam os conhecimentos adquiridos nas ruas, promovendo auto confiança, identidade, estimulando bem-estar pessoal e coletivo, através da exibição dos registros em local expositivo de artes, ou como o Grupo Gravadores de Rua, que montou uma exposição com 20 frotagens em vidros que protegem salas do próprio SANEP <sup>3</sup>, disponibilizando ao grande público, uma

---

<sup>3</sup> SANEP - Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas.

aproximação com esse novo olhar. O respeito com a cidade, precisa ser cultivado diariamente, saber sobre e promover ações para um bem estar cotidiano.

Citamos mais uma vez Foucault (1987) e sua crítica à máquina de ensinar, construída para um povo que não se expressa, como disparo para pesquisar sobre novas pedagogias. Deduz-se que todos aqueles que participam de uma ação educacional devem ser parte integrante de um sistema que produz subjetividades (GUATTARI, 1993), nossas atenções tem que estar em constante mudança de foco, propondo acompanhamento crítico ao estatuto social vigente.

### **Considerações finais**

Pretende-se que projetos de extensão e pesquisa como este, atinjam estudantes, professores e comunidade, colaborando e possibilitando a troca de informações sobre o objeto de estudo, incentivando a descobrir novos sentidos para determinadas imagens, lugares e histórias daquilo que nos cerca e que é parte de nossas vidas. Projetos que verdadeiramente saiam das salas de aula e transformem de uma maneira ou outra a sociedade onde vivemos, desenvolvidos para uma educação em arte que busca olhares atentos ao que lhe rodeia.

As ideias apresentadas pelo Grupo Gravadores de Rua, buscam a realização de uma educação em visualidades contemporâneas, relacionando aspectos intelectuais, sociais, sensoriais e motores. Pensar as condições de visibilidade, sentir a cidade como um ambiente que respeite e onde se respeite a autonomia, as escolhas, as equidades, atuando com criatividade e modos de ver que estimulem habilidades de autoestima, relacionando identidade e subjetividade.

A experiência promove modos de registros visuais suscitando inter-relações da imagem como arte, como lugar, como temporalidade, oferecendo diferentes proposições ao professor em formação, levando-o a um viés dinâmico, contextual e transdisciplinar, estruturando um saber múltiplo e híbrido, com abertura e participação de todos os agentes do processo educativo - um processo coletivo, que não exclua as individualidades.

A visão do projeto como exercício de deambulação, relembra um aspecto de descoberta, de construção de situações, que pode trazer à tona o próprio percurso que os moradores de Pelotas trilharam para construir a cultura que herdamos e que podemos revisitar, propondo novos conceitos. Ressaltam-se assim os conceitos de deslocamento, trânsito, passagem, evidenciando o andar e não o chegar.

## Referências bibliográficas:

- ANDREOTTI, Libero, COSTA, Xavier (eds). *Teoria de la deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad*. Barcelona: Museu D'Art Contemporani de Barcelona, ACTAR, 1996.
- BERGER, Barbara. *Max Ernst's Dream and Revolution* (catálogo) Moderna Museet, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 No 19
- BREA, José Luis (org). *Estudios Visuales – epistemologia de la visualidad en la era de la globalizacion*. Madrid: Ediciones Akal, 2007.
- CHEVALLIER, Ceres. *Vida e obra de José Isella: Arquitetura em Pelotas nas segunda metade do século XIX*. Pelotas: Ed.Livraria Mundial, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREEDMAN, Kerry. *Enseñar la cultura visual – curriculum, estética y la vida social del arte*. Barcelona: Editora Octaedro, 2006.
- GAROIAN, Charles R; GAUDELIUS, Yvonne. *Spetactacle pedagogy art, politics and visual culture*. Pennsylvania: Penn State University, 2008.
- GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. *Imagem-máquina*. Rio de Janeiro: 34, 1993, p. 177-191.
- HERNANDÉZ, Fernando. *Catadores de Cultura Visual*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.
- MAGALHÃES, Mario Osório. *Opulência e cultura na província do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860 – 1890.)* Pelotas: EdUFPel / Livraria Mundial, 1993.
- MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver In: OLIVEIRA, Marilda de (org). *Artes, educação e cultura*. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.
- SANTOS, Carlos Alberto Ávila. *Ecletismo na fronteira meridional do Brasil: 1870-1931*. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo – Área de Conservação e Restauro) Universidade Federal da Bahia, 2007.
- XAVIER, Janaína Silva. *Chafarizes e Caixa d'Água de Pelotas: Elementos de Modernidade do Primeiro Sistema de Abastecimento de Água*. Pelotas: UFPEL/mon. História, 2006.

## Sensibilidade e Resignificações

### A arte no cuidado cotidiano de usuários de substâncias psicoativas

Roger Fraga Coutinho<sup>1</sup>

Mirela Ribeiro Meira<sup>2</sup>

O artigo traz parte de um estudo teórico reflexivo sobre minha atuação como artista plástico junto a grupos de usuários de substâncias psicoativas no CAPS-AD Despertar da cidade de Canguçu. Investigo nas ações desta práxis artística expressiva a possibilidade de produção de sentido, significação e ressignificação, capazes de mobilizar transformações na forma do sujeito perceber a si e o mundo através de processos de criação. É dada prioridade a ações artísticas que transitem entre o intelecto, a subjetividade e a sensibilidade com o propósito de contribuir ao processo de reabilitação psicossocial do sujeito usuário de substâncias psicoativas. Arte compreendida como um instrumento potente de cuidado cotidiano em âmbito da saúde mental coletiva/SUS. Promotora de saúde na medida em que permite problematizar, de forma sensível através da expressão plástica, questões inerentes ao uso abusivo de substâncias psicoativas. Pensamentos de autores como Ângela Philippini, Denize Boutollet, Lula Wanderley, Maria José R. Campos, Antonio Rodrigues da Silva, Edith Derdyk, Humberto Maturana e Fayga Ostrower, entre outros, corroboram no aprofundamento das reflexões originadas por esta práxis artística.

**Palavras-Chave:** Arte, sensibilidade, ressignificações, usuários de substâncias psicoativas.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Artes - Pref. Mun. Canguçu/CAPS AD - Mestrando em Artes Visuais – IA/UFPEL  
[roger.coutinho@ymail.com](mailto:roger.coutinho@ymail.com)

<sup>2</sup> Dr<sup>a</sup>. Em Educação | Profa. Adjunta - Depto. Ensino FaE/UFPEL - [mirelameira@gmail.com](mailto:mirelameira@gmail.com)  
Orientadora do artigo

A arte é uma consagração e um abrigo, por onde o real, de um modo sempre novo, dispensa ao homem o seu brilho, até então escondido, para que, numa tal claridade, ele possa ver de modo mais puro e ouvir, mais distintamente, o que fala à sua essência.

M. Heidegger

## **Introdução**

Uma das inquietações que mobilizam meu pensamento e esta escrita é a dificuldade de encontrar bibliografias específicas que abordem as artes visuais - com seu bojo específico de conhecimentos, princípios e saberes – como um meio de abordagem promotora de saúde voltada ao cuidado em Centros de Atenção Psicossocial Álcool e outras Drogas (CAPS AD). Na maior parte as bibliografias que se referem à arte no âmbito da saúde mental coletiva são oriundas da área de arteterapia e se direcionam em geral ao cuidado de pessoas com transtornos mentais. Desta, as ações com arte que proponho como forma de intervenção e cuidado junto a usuários de substâncias psicoativas no CAPS AD Despertar na cidade de Canguçu- RS tomam de empréstimo, não as técnicas e métodos operacionais, mas sim, alguns princípios que postulam pela valorização do ser através da reverência à singularidade, da valorização da subjetividade e do reconhecimento do outro como um legítimo outro na convivência (MATURANA, 2000).

Lembro Paulo Delgado - criador do projeto que origina a Lei 10.216/2001, que regulamenta e direciona a Reforma Psiquiátrica Brasileira, instituindo um novo modelo de atendimento ao sujeito em sofrimento psíquico – para quem o cuidado, na forma de atenção, escuta, prevenção, valorização das subjetividades e da parte sadia do sujeito, é o “sentido mais profundo, princípio que norteia a lei” (2011). Fundamentada nos princípios do SUS a lei propõe a substituição do modelo asilar, hospitalocêntrico e centrados na supervalorização do saber médico por dispositivos descentralizados e territoriais que permitam perceber o sujeito em sua integralidade. Contemplando também os aspectos sociais, econômicos e culturais.

Neste contexto a produção artística pode proporcionar percepções renovadas acerca de capacidades presentes no sujeito, reveladas ou potencializadas durante o processo de criação e expressão plástica. Pois possibilita um campo favorável à produção de sentido e

de ressignificação da realidade. Lança pontes entre o fazer artístico e a sensibilidade para propor novas formas de organização e de atuação no mundo.

A metodologia da investigação, qualitativa, é a de um estudo teórico, reflexivo, sobre minha prática, ampliado com autores e teorias que dêem conta de pensar a arte nestes espaços. Serviram de referências para a reflexão sobre meu trabalho realizado na referida instituição pensamentos de Ângela Philippini, Denize Boutollet, Lula Wanderley, Maria José R. Campos, Antonio Rodrigues da Silva, Edith Derdyk, Humberto Maturana e Fayga Ostrower.

### **Ponto de partida**

O grande desafio, aos primeiros passos desta caminhada, foi saber por onde e de que forma iniciar um programa de atividades artísticas expressivas capazes de auxiliar os processos de reabilitação psicossocial. De que recursos lançaria mão para desenvolver uma práxis de ações artísticas de modo a se tornarem instrumentos de cuidado em âmbito da saúde mental coletiva e, que produzissem sentido ao sujeito em sofrimento psíquico usuário de substâncias psicoativas? E ainda, Como fazer isto dentro de um serviço de saúde com equipe multiprofissional que propõe ações interdisciplinares de cuidado cotidiano? Cuidado pelo qual se reconhece o sujeito como protagonista de seu tratamento e pauta por sua liberdade preservando seu direito ao convívio social e à manutenção das relações de afeto. Persistia também a pergunta: Qual seria meu papel quanto artista visual neste contexto? O que eu poderia fazer pelos usuários deste serviço que não poderiam fazer os profissionais com formação específica em saúde como: médicos, clínicos e psiquiatras, enfermeiros, técnicos em enfermagem, psicólogos, acompanhantes terapêuticos, arteterapeutas e ainda, assistentes sociais?

O ponto de partida foi apostar na linguagem artística e na sensibilização estética como forma de mobilizar a subjetividade dos usuários a fim de propor, juntamente com eles, possibilidades de tensionar/intensificar/estimular o posicionamento frente à vida e as problemáticas inerentes aos processos de reabilitação psicossocial. O fazer artístico e a expressão plástica seriam, neste caso, os meios com os quais eu e usuários criaríamos aberturas e espaço para uma nova forma de perceber o mundo, a vida e o cotidiano no tangente às questões particulares e coletivas.

Apostei na construção de vínculos capazes de qualificar a nossa convivência no espaço de trabalho. Isto implica em estar *com* os usuários, percebê-lo em sua grandeza de ser, valorizando sua presença e dignificando suas escolhas e suas capacidades de expressão não só na arte, mas na vida, reconhecendo sua potência. A criação de vínculo implica também um olhar sem preconceitos - no sentido mesmo de ver o usuário sem uma noção ou idéia a priori - e sem julgamentos.

A construção de vínculo se dá no contato cotidiano, na regularidades dos encontros nos quais faço sempre questão de deixar muito claro aos usuários que estão participando de atividades artístico/expressivas destinadas a estimular suas potencialidades como seres criativos, expressivos e cognitivos. O que, em muitas ocasiões, provoca estranhamento, desconfiança e até descrédito por parte de alguns deles. Outros questionam: se o que produzem então, é arte? E que importância isso pode ter em suas vidas? Questões que faço questão de não responder e mantenho em suspensão por perceber a indagação como algo positivo e também para permitir que os próprios usuários possam chegar a alguma conclusão.

As atividades são sempre propostas através de uma linguagem especificamente artística, com a qual, pouco a pouco, os usuários se familiarizavam - e da qual se apropriavam - na medida em que as atividades se complexificam e exigem ações mais elaboradas. É claro, respeitando sempre o tempo de criação e elaboração de cada participante envolvido nas atividades.

No início eu tentava descobrir se - ou o quanto - a arte poderia realmente auxiliar no processo de reabilitação dos usuários seus e, o mesmo tempo, como demonstrar-lhes isto, e, ainda, como firmar a importância da arte para a equipe de profissionais do CAPS AD. Meu primeiro procedimento para construir uma práxis específica de ações artísticas de intervenção junto aos participantes foi, justamente, valorizar a diferença e o estranhamento que arte poderia representar, dentro do bojo de conhecimentos e procedimentos da rotina intervencionista da instituição. Para tanto, precisaria de um solo fértil, um território de onde a arte e a expressão plástica pudessem emergir, e, com elas, uma boa parte da potência dos sujeitos.

## O Ateliê de Arte|Expressão

Decidi criar um espaço apropriado para a produção artística dos usuários/participantes. Um espaço que se tornasse muito semelhante a um ateliê de um artista profissional, com uma lógica de organização advinda das necessidades originadas pelo fluxo de sua produção artística. Assim, este espaço foi se particularizando e transformando pela presença de cada sujeito que passou por ele. Diferenciando-se de um *espaço de tratamento*, de uma *sala de aula* ou de uma *oficina*, assumiu a configuração de um território instigante e mobilizador de processos criativos, onde as pessoas têm contato, tanto físico quanto visual, com as matérias plásticas e com os trabalhos artísticos/expressivos realizados no Ateliê de Arte|Expressão. Embora não me considere arteterapeuta e nem execute uma práxis de arteterapia, alio-me a Ângela Philippini quando aponta que:

Cabe ao arteterapeuta uma atenção constante à preservação e um respeito ao trabalho criativo de seus clientes, evitando que seu espaço de trabalho transforme-se num gueto, para onde se mande os usuários para ficarem “ocupados” ou para que produzam produtos para bazar, ou decoração para as “festinhas” da instituição. (PHILIPPINI, 2004, p. 93)

O Ateliê configura-se, assim, como um lugar de acolhida da diversidade das subjetividades. Histórias, narrativas, saberes, habilidades, capacidades e também limitações das mais diversas confluíam para um lugar, um *território de experimentações plásticas expressivas* que proporciona sempre um contato com mundos diferentes: o da arte e da criação e o mundo que é cada ser, com seus sentimentos e emoções.

Direcionamo-nos, usuários e eu, através da práxis da criação plástico/expressiva, a um movimento de trocas de experiências pelo convívio baseado no respeito, na valorização do potencial criativo de cada um e em sua condição de sujeito e agente transformador de realidades. Entendendo a criação como algo que, passando pela práxis do fazer artístico expressivo, possibilite o encontro com novas formas e de pensar, significar e ressignificar a vida no que toca os afetos, a cultura e a sociedade.

Lula Wanderley, artista plástico e psicanalista - que atuou juntamente com Lygia Clark nas suas experiências com os objetos relacionais e os utiliza como instrumentos terapêuticos - aproxima o cuidado terapêutico do gesto criativo em si, entendendo a criatividade na arte e na vida como um movimento contrário à repetição e à estereotipia,



uma experiência que visa ampliar o contato afetivo com a realidade e tornar mais rico o horizonte de possibilidades na vida, na medida de cada um (BEZZERA, 2002).

Desta forma, o Ateliê de Arte|Expressão se torna um território que permite uma percepção autêntica do usuário, vendo-o numa perspectiva além dos diagnósticos e das limitações. Focando os aspectos sadios e positivos, suas potencialidades.

### **As ações**

O que me move desde o início desta trajetória com a arte, como meio de abordagem, intervenção e cuidado no CAPS AD, é a convicção de que a arte, como um campo da subjetividade, tem um grande potencial de tocar uma parcela considerável da sensibilidade, além de transformar a percepção que se tem a cerca do mundo e do ser humano. Permite assim pensar-se e expressar-se para além de qualquer limitação estética ou social. Sobre este aspecto, lembro Campos (1992), para quem:

Toda experiência artística de transcendência não evidencia um subjetivismo ingênuo, mas, antes, afirma o resgate fenomenológico da própria subjetividade, ou sua libertação de uma objetividade ditada por leis mecânicas (CAMPOS, 1992, p. 107).

Também penso em Silva (2009, p.99), ao afirmar que a experiência artística, “devidamente compreendida e vivida, apresenta um extraordinário poder formativo, tornando-se de grande valor na esfera da vivência humana e necessária para que o ser humano se torne capaz de conhecer e mudar o mundo”.

Deste modo, penso que as experiências de um processo artístico que tem a arte e a criação como meio de dar forma ao que nos habita enquanto sonhos, desejos, esperanças, emoções e sentimentos, confluem para uma percepção renovada, sem estereótipos ou rotulações sobre si, a vida e o outro. Onde o imaginário pode associar-se a uma vontade inventiva, criativa acionadas durante os processos de criação e expressão plástica, agregando sentindo ao dar forma, ao que antes poderia ser uma idéia, um pensamento, uma centelha, uma potencia e, conduzir a ressignificações do pensar e do agir na vida cotidiana.

Edith Derdyk nos fala desta força que pode imanar da experiência da criação:

A experiência criadora designada pela capacidade humana de fabricar, emprestar, construir, negar, afirmar, extrair, atribuir, relacionar, imanta o mundo de sentidos para serem sentidos, constituindo as distintas maneiras como cada um de nós interage com os múltiplos universos de outros seres. (DERDYK, 2001, p. 25)

Baseado nisto proponho sempre aos participantes do ateliê ações que explorem o potencial de criação, do individual ao coletivo. De modo que, vindo do individual cada um, possa revelar ao grupo algo importante do seu universo particular, subjetivo. E, a partir disto, ele se perceba no construir de ações de criação coletiva. Onde a inter-relação põe em jogo mundos distintos que, no momento de criação, confluem em um outro mundo, erguido pela soma das potencialidades de cada participante.

As ações artísticas são propostas através de várias linguagens: pintura, desenho, gravura, modelagem, escultura, expressão corporal, fotografia e colagem. Experimentadas tanto através de materiais precários - recicláveis, descartados passíveis de ressignificação – quanto de materiais sofisticados, utilizando de todo tipo de instrumentos compatíveis com as necessidades de expressão de cada participante.

Concordo com Liebmann (apud MUNARI, 2004) ao falar que “é preciso cuidar para não utilizar a arte como meio de repetição de tarefas sem sentido ou ações desprovidas do desejo genuíno de entrar em contato com o sentimento íntimo, necessário à produção artística”. Sem jamais configurar-se como uma ocupação vazia, ou simplesmente de entretenimento, as ações artísticas devem possibilitar, por meio do processo de criação e da sensibilização estética, a mobilização de um pensar frente à vida e a seus acontecimentos.

Desta forma, a intervenção com arte pode contribuir para um despertar do pensamento contra a alienação e a estagnação, a fim de criar e recriar estratégias de superação de estigmas e de dificuldades de qualquer ordem. O poder e o prazer da criação experimentados nas ações artísticas devem instigar o desejo de criar também na vida: criar novas formas de viver e expressar seus desejos e de se colocar como ser integrante de uma sociedade, reconhecendo o que lhe torna um ser único e capaz de ressignificar seu cotidiano e provocar mudanças ao seu redor.

A ação artística deve, então, favorecer a identificação dos sujeitos com o mudo da arte e da criação artística, assegurando e respeitando o tempo de criação de cada um, sem impor uma meta de trabalho que não venha do seu íntimo desejo de expressão. Sem conduzir de forma incisiva o processo de criação, valorizando tanto as respostas individuais quanto as coletivas, entendidas como as possibilidades *autênticas* no momento em que se dão. E ainda, é indispensável que consigam absorver as singularidades de cada um no tocante às suas preferências por linguagens expressivas.

O conjunto das ações artísticas no CAPS AD partem da sensibilização estética e do processo de criação, da reflexão sobre fazer artístico sobre os trabalhos individuais e coletivos para serem complementado com visitas a mostras e exposições de arte, bem como pela realização de exposições da produção artística realizada no Ateliê. Assim, cria-se uma espécie de ligação entre o íntimo da produção de um grupo e o meio público como um exercício de afirmação e cidadania, preservando o direito de acesso aos bens culturais.

Penso em Fischer (2009) quando este assinala que:

O nosso “Eu” limitado sofre uma ampliação maravilhosa pela experiência de uma obra de arte. Realiza-se dentro de nós um processo de identificação, de modo que podemos sentir, quase sem esforço, que não somos meras testemunhas da criação, que somos um pouco, também, criadores daquelas obras que estendem os nossos horizontes e nos elevam acima da superfície a que estamos apegados. (FISCHER, apud SILVA, 2009, P. 99)

É a esta capacidade de transcender as barreiras de uma compreensão limitada e/ou estigmatizadas do “eu” que estas ações artísticas voltadas à reabilitação psicossocial de usuários substâncias psicoativas têm recorrido ao longo dos três últimos anos no CAPS AD Despertar. Período em que tenho me colocado como um artista visual mediador entre o campo das artes visuais e os processos de criação artística expressiva destes sujeitos. O que me torna também um espectador de transformações do sensível.

### **Considerações Finais**

Os questionamentos que mobilizaram meu pensamento e me impulsionaram ao início desta trajetória ainda não possuem respostas definitivas, entretanto, neste período em que tantas ações artísticas foram realizadas, consigo perceber algumas transformações importantes. A primeira delas é a que acontece com meu olhar sobre a necessidade de expressão e criação do ser humano, e a compressão da autenticidade e da capacidade expressiva. Como artista, nunca me detive de forma tão atenta sobre processos de criação. Lembrando de Fayga Ostrower (1996, p.9), que considera a criação como ato de “dar forma a algo novo”, e abrange a capacidade de compreender, relacionar, ordenar configurar e significar, vejo que esta experiência com a arte me fez perceber o potencial (trans)formador do processo de criação.

Pouco a pouco, os sujeitos participantes do Ateliê familiarizam-se com a linguagem artística e empreendem esforços para conformação e reconfiguração de sentidos através do fazer artístico cotidiano.

As propostas de ações que pressuponham um processo que envolve a percepção do tempo do fazer, inerente a cada trabalho de acordo com a linguagem em que esta sendo desenvolvida, desperta a sensibilidade e promove conhecimento que são relacionados em trabalhos posteriores, além de uma significação mais consistente do fazer artístico que, em muitos casos, possibilita a valorização da obra de arte pelo reconhecimento da complexidade do fazer.

As propostas coletivas geram a cooperação entre os participantes para que, com liberdade, possam, cada um, explicitar o que sentem mais prazer em fazer, que posição ocupar entre o grupo, e como podem se organizar no desenvolvimento de cada ação.

Em alguns casos, nas ações individuais, é possível perceber que, com a continuidade das seções de trabalho, se insinua uma linguagem pessoal, com elementos plásticos como formas, cores e distribuição espacial recorrentes, peculiares ao modo de configurar de cada um.

Observo que, muitas vezes, percebem sutilezas inerentes ao processo de criação, como a especificidade de instrumentos, dos materiais, dos suportes bem como, as implicações do tempo no fazer.

Com as verbalizações sobre os trabalhos desenvolvidos com os quais se intenta lançar olhares sobre os modos de relacionamento com a vida e o mundo, as pessoas ressignificam pensamentos e atitudes frente às problemáticas que as conduzem ao cuidado psicossocial.

Alinhavadas de forma breve, estas considerações talvez favoreçam a percepção que tenho acerca das possibilidades que a arte pode trazer ao campo da reabilitação psicossocial, neste caso, especificamente voltado ao cuidado cotidiano de usuários de álcool e outras drogas. Tendo em vista que processo de reabilitação pressupõe a potencialização do ser em vários aspectos, a arte pode ser uma importante aliada no despertar das potencialidades deste ser, instigando-o a ver o mundo com outras perspectivas capazes de incorporar novos significados à existência.

## Referencias

BEZERRA, Benilton. **Texto de apresentação**. In; O dragão pousou no espaço: arte contemporânea, sofrimento psíquico e o Objeto relacional de Lygia Clark. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

CAMPOS, Maria José Rago. **Arte e verdade**. São Paulo: Loyola, 1992.

DERDYK, Edith. **Linha de horizonte: por uma poética do ato criador**. São Paulo: Escuta, 2001.

MATURANA, Humberto. In NICOLESCU, Basarab ET AL. Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.

MUNARI, Denize Bouttelet. Arte, **arteiros e artistas: uma reflexão acerca da arte como forma de cuidado humano em saúde mental**. In: Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental. São Paulo: Vetor, 2004. P. 69 – 86.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 11<sup>a</sup> ed. 1996.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. (org). **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004.

WANDERLEY, Lula. **O dragão pousou no espaço: arte contemporânea, sofrimento psíquico e o Objeto relacional de Lygia Clark**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

## On-line

DELGADO, Paulo Gabriel Godinho. **Democracia e Reforma Psiquiátrica no Brasil**. In: Ciência & Saúde Coletiva. Revista da Associação Brasileira de Saúde Coletiva, vol. 16, nº 12. RJ. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v16n12/19.pdf>. Acessado em 27/09/12.

SILVA, Antonio Almeida Rodrigues da. **O jogo-da-arte: possibilidades e aberturas**. In: Revista Eletrônica Correlatio, nº 16. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/COR/article/view/1619/1627>. Acessado em 17/06/12.

**DATAS COMEMORATIVAS NO ENSINO DE ARTE:  
POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA ESCOLA MARTINHO LUTERO  
EM SÃO LOURENÇO DO SUL/RS**

**Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar Leitzke\***

**RESUMO:** Dentre os desafios que o professor de Arte depara-se ao iniciar o ano letivo em uma escola, está a incumbência de planejar atividades especiais para datas comemorativas, tais como Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos Pais, Natal e outras datas dentre tantas, delegadas ao professor de Arte realizá-las com os alunos, a fim de decorar a escola com os trabalhos executados e satisfazer os pais com o aprendizado que os filhos estão adquirindo, conforme os tempos em que também estudavam. Diante dessa realidade que cerca o cotidiano escolar há muitos anos, torna-se difícil fugir da obrigação de se trabalhar datas comemorativas nas aulas de Arte. Pensando nesse fato, surge a necessidade de se criar estratégias didáticas e metodológicas a fim de que se possa tirar proveito dessas situações para tornarem-se adequadas no ensino da Arte. A questão desafiadora está em pensar nas atividades que consigam fazer com que, ao mesmo tempo, a escola fique satisfeita e o aluno aprenda algo significativo em Arte. Na escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, localizada no interior de São Lourenço do Sul/RS, os alunos realizaram trabalhos de Arte com enfoque nas datas comemorativas, onde se privilegiou diferentes metodologias. Diante da experiência, foi possível constatar que as aulas dedicadas à essa atividade, longe de resultarem em “meros trabalhos de datas comemorativas”, foram aulas em que os alunos desenvolveram um aprendizado muito específico e ao mesmo tempo eficiente, pois a escola, pais e alunos ficaram contentes com os resultados obtidos.

**Palavras Chave:** Prática Pedagógica. Ensino de Arte. Datas Comemorativas

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo é um relato de experiência sobre a prática pedagógica do ensino de Arte a partir da atuação docente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Martinho Lutero, situada na zona rural do município de São Lourenço do Sul/RS.

A escola conta com 220 alunos, distribuídos em 10 turmas, possuindo apenas uma turma para cada ano escolar abrangendo a pré-escola e os 9 anos do ensino fundamental. As aulas de arte são ministradas para pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, exceto para o 5º ano, por ser atendido por outra professora do currículo.

Sabe-se que as datas comemorativas são muitas ao longo do ano, e por vez torna-se difícil para o professor, principalmente para aqueles que regem docência apenas em uma classe das séries iniciais, atender a todas as disciplinas do currículo, como português, matemática e ciências e ainda ter que dar conta de realizar tantas atividades a cada data

---

\* Pós graduada em Artes, 2011. Centro de Artes. Universidade Federal de Pelotas -UFPEL-Pelotas /RS – e profª de Arte na educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de São Lourenço do Sul/RS - sylvica.escobar@gmail.com

comemorativa estipuladas pelas Secretarias Municipais de Educação e que são mencionadas no plano de trabalho do professor de acordo com o calendário escolar, como também aquelas que são festivas e/ou celebram homenagens, feriados e etc.

Planejar atividades especiais para datas comemorativas já foi obrigatório nas aulas de arte. Antes mesmo da LDB 5692/71, os professores que lecionavam Educação Artística/Arte não possuíam formação acadêmica na área; as atividades enfocavam os trabalhos manuais e a prática de eventos em datas comemorativas.

Desde que foram disseminados os PCNs, vêm auxiliando o professor na sua tarefa de buscar subsídios à sua prática docente e de provocar reflexões que encaminham mudanças qualitativas no ensino de arte. É evidente sua importância como proposta educativa, como marco que inaugura novas e diversas maneiras de abordagem da arte, especialmente no espaço escolar.

Realizar atividades de datas comemorativas no cotidiano escolar, mesmo inseridas no ensino da Arte, tendem a ser uma armadilha para o professor que não tem o hábito de repensar sua prática e tem seus objetivos focados apenas na proposta de cumprir as tarefas e fazer dessas datas apenas mais um motivo para enfeitar a escola.

O desafio de realizar um planejamento para as aulas de artes com atividades voltadas para datas comemorativas, também está em não cair em muitas práticas ultrapassadas ainda presentes nas escolas, como desenhos estereotipados prontos para colorir e aulas de arte que privilegiam apenas a elaboração de presentes para datas comemorativas.

Ao incorporar os três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, associando-os aos processos de expressão e construção de conhecimento, apontam perspectivas de trabalho e de compreensão da arte para além de atividades desconhecidas do contexto dos estudantes e meramente tarefas.

Por tanto, a cada planejamento de aula focado nas datas comemorativas que são pertinentes ao professor trabalhar durante o ano letivo, surgiu a seguinte indagação: Qual o conhecimento significativo em arte que os alunos vão adquirir com essa atividade?

Diante desse questionamento, foi preciso elaborar atividades de Arte que valorizassem, não só a criatividade, mas que estimulassem o pensamento crítico e reflexivo dos alunos; coletividade e apreciação do trabalho do colega; desenvolvimento emocional e intelectual aliando-se dos conhecimentos específicos que envolvem os fazeres da arte.

O enfoque das propostas de trabalho privilegiaram apenas algumas datas consideradas mais importantes e que geralmente são costumeiras de ser lembradas no ambiente escolar, tais como a Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais e Revolução

Farroupilha. Datas estas que correspondem ao meu período de atuação docente na escola até o momento e durante o início do ano letivo de 2012.

Sendo assim, ao elaborar as atividades para as datas comemorativas, surgiram alguns questionamentos que estruturaram o planejamento das aulas: Qual a relevância deste trabalho para o desenvolvimento infantil? Quais as possibilidades de aprendizagem e vivência com essa atividade? Como realizar um trabalho onde as crianças possam pensar, criar e conversar sobre este assunto sem tratá-lo como mera reprodução mercadológica? Como as famílias poderão participar ampliando a cultura local, partilhando seus saberes e fortalecendo vínculos com a escola?

Em face ao exposto, essa prática docente em Artes tiveram como objetivos tomar partido destas datas para elaborar com os alunos atividades que lhes tragam o conhecimento significativo em artes, assim como o prazer da experiência estética, o desenvolvimento da afetividade, os saberes das manifestações culturais e identitárias, além de oferecer aos pais e à escola a satisfação que a Arte pode proporcionar ao educando.

## **2 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS: AS DATAS COMEMORATIVAS EM QUESTÃO**

As Sugestões criativas para datas comemorativas nas aulas de arte exigem dedicação do professor a fim de que haja um envolvimento dos alunos, e possa desenvolver a percepção e a imaginação, como também a capacidade crítica conforme afirma Ana Mae Barbosa:

A arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2011 p. 18).

A partir dessas possibilidades expressivas que a arte oferece na educação escolar, o planejamento das atividades de Arte envolvendo datas comemorativas foram pensadas para serem trabalhadas na pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, abrangendo as turmas de acordo com o tipo de data e a disponibilidade de tempo precedente a essas datas festivas.

A atividade para Páscoa contou com a criação de cestinhas “diferentes” envolvendo apenas os alunos do 1º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, pelo fato da direção e demais professores demonstrarem a necessidade da criação de uma “cestinha”, já que o “coelhinho” estaria visitando a escola na ocasião e precisaria pôr os chocolates dentro para fazer a entrega para cada criança.



As atividades para o Dia das Mães geralmente possuem um caráter mais afetivo que não deixam de ser a criação de um presente para a mamãe, pois para o desenvolvimento das relações afetuosas das crianças se faz importante não deixar de lado essa atividade, embora todas as implicações comerciais que a data impregna nos indivíduos. Para tanto, privilegiou-se realizar essas atividades apenas com as crianças da pré-escola, 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental.

No mês de junho é comum enfeitar as salas de aula e todo o espaço escolar com bandeirinhas para celebração da Festa Junina. Mas que tal fazer atividades que envolvessem desde desenhos, balões juninos, diferentes tipos de bandeiras e muita criatividade, fugindo das “tradicionais bandeirinhas de São João”? Uma oportunidade para realização de trabalhos envolvendo todos anos do ensino fundamental.

Para o Dia dos Pais privilegiou-se realizar atividades semelhante ao Dia das Mães, apenas com as crianças da pré-escola, 1º, 2º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, explorando a afetividade a partir das produções artísticas voltadas para o presente do papai.

O dia 20 de Setembro é uma data muito importante para a cultura gaúcha, e na escola corresponde a um período propício para retomar os elementos que caracterizam a identidade do Rio Grande do Sul, como o chimarrão, indumentárias, danças folclóricas e etc. Essa foi uma data que envolveu os alunos da pré-escola, anos iniciais e finais do ensino fundamental, dando origem à uma tarde cultural, além das produções artísticas realizadas com o tema: “Resgatando Nossas Riquezas”.

## 2.1 A PÁSCOA NAS SÉRIES INICIAIS: FAZENDO ARTE COM CESTINHAS

As aulas de arte sempre dão um certo encantamento as crianças, principalmente quando o assunto é realizar atividades que estão ligadas ao imaginário popular e ao cotidiano escolar. A celebração da Páscoa é um exemplo de data comemorativa que envolve bastante o imaginário das crianças devido ao forte apelo comercial que é representado pela figura do “coelhinho” e que traz os ovinhos de chocolate no Domingo de Páscoa. Sabe-se que está é uma tradição intrínseca, embora a escola sendo constituída por alunos de uma comunidade em que todos praticam a fé Cristã, e os valores e significados da páscoa que são passados pela igreja e família sejam outros diferente da cultura de massa e consumista que se tornou essa data com o passar do tempo.

A partir da proposta do trabalho de produzir cestinhas “diferentes”, a turma de 1º ano realizou uma cestinha/caixinha em formato de cenoura que simbolicamente constitui a alimentação dos coelhos. Os alunos receberam um desenho prévio de uma cenoura planejada

em 4 partes, com a marcação do local em que deveriam realizar as dobras. O diferencial dessa cesta não foi só no formato, mas também na aplicação de tinta guache utilizando os conceitos de cores primárias estudadas, o qual tiveram de lançar mão para obter as misturas de cores necessárias para realizar a pintura da cenoura. Os alunos do 3º ano do mesmo modo realizaram uma cestinha, porem a partir do desenho que cada um fez do seu coelhinho, pintado com tinta guache, planificação em 4 partes e posteriormente foram montados pela união das mãozinhas dos desenhos dos coelhinhos para formar a cestinha. A turma do 4º ano produziu cestinhas de páscoa a partir de recorte e colagem de papéis coloridos, criando motivos temáticos que envolveram desde formas geométricas a simbologias e desenhos comuns do cotidiano. (Fig. 1, 2 e 3).



**Figura 1, 2 e 3** - Cenourinha cestinha com pintura produzida pelos alunos do 1º ano. Cesta de Páscoa em formato de coelhinho c/ pintura produzida pelos alunos do 3º ano. Cesta de Páscoa c/ recorte e colagem produzida pelos alunos do 4º ano. Fotos da autora.

A “cenourinha” obtida com pintura e misturas das tintas, a “cesta coelhinho” produzida com tinta e a “cesta de recorte e colagem” envolveram questões de aprendizado em Arte, pois exigiu também a percepção tridimensional para realizar as montagens das mesmas, além de servir para colocar os doces trazidos pelo coelhinho da Páscoa.

## 2.2 UM PRESENTE DIFERENTE NO DIA DAS MÃES: EXPLORANDO A AFETIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

As propostas de atividades para o Dia das Mães possuem um caráter afetivo, pois as crianças produzem algo para dar de presente para alguém especial, e este fato impulsiona a realizarem as propostas com maior interesse e dedicação.

A turma da pré-escola realizou um cartão com impressão da sua mãozinha e colagem de florzinhas nos dedinhos que serviram de galhos. As crianças realizaram a mistura das cores para obter o verde nos dedos e o marrom para a palma da mão, e este fato promoveu a participação coletiva de cada colega ao misturar a tinta guache. O resultado foi a mãozinha da criança colada a um palitinho com 5 florzinhas coladas a partir da composição de cores de pétalas e miolos escolhidos por cada um. As crianças do 1º ano realizaram um cartão em

formato de coração que abre e fecha como se fosse uma janelinha, onde cada aluno forrou com papel camurça na parte externa, coloriu na parte interna, colando sua fotografia no centro. A turma do 2º ano recebeu um papel com desenho de um vaso de flor para completar com colagem de flores produzidas a partir do recorte de pétalas em papel camurça, realizando a composição com cores variadas e após criaram uma moldura com cartona colorida de acordo com as cores predominantes do trabalho de cada um, constituindo um quadro para presentear a mamãe. A turma do 3º ano, inspirados na obra “girassóis” do artista Van Gogh produziram um desenho de pintura de vaso de flor utilizando cola colorida e após criaram uma moldura de acordo com a cor predominante no trabalho, deixando o quadro pronto para presentear a mamãe. A turma do 4º ano realizou uma tulipa e um vaso feito de dobradura de papel conhecida pelo nome de origami, arte japonesa de dobrar papéis. Essa atividade exigiu atenção e concentração promovendo a problematização e a organização do pensamento ao ser trabalhado os conceitos de maior, menor, esquerda, direita, diagonal, círculo, metade, triplo, como também os procedimento de vincar com força, puxar para cima, assoprar, encaixar, torcer, etc. (Fig. 4, 5 e 6, 7 e 8).



**Figuras 4, 5, 6, 7 e 8** – Cartão florido com a impressão da mãozinha produzida pelos alunos da pré-escola. Coração forrado com papel camurça e fotografia produzido pelos alunos do 1º ano. Quadro de pintura de vaso de flor c/ recorte e colagem produzido pelos alunos do 2º ano. Pintura de quadro com cola colorida produzido pelos alunos do 3º ano. Tulipa e vaso em origami produzido pelos alunos do 4º ano. Fotos da autora.

Essas produções artísticas foram entregues pelos alunos para a sua mamãe, após as apresentações culturais de músicas e poesias na Festa das Mães organizada pela escola. Ao observar o fato, foi possível perceber a satisfação das mães ao receberem das mãos de seu filho(a), o presente produzido na escola.

### 2.3 ATIVIDADES DE FESTA JUNINA: BANDEIRINHAS E BALÕES CRIATIVOS NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao trabalhar Festa Junina nas aulas de arte foram estabelecidas sugestões de produções artísticas envolvendo todas as turmas, a fim de que realizassem trabalhos para expor e enfeitar a escola a partir do processo criativo individual e coletivo dos alunos, nas atividades de produção de bandeirinhas, balões e composições artísticas.

As crianças da pré-escola receberam bandeirinhas com formas geométricas na parte interna e posteriormente foram pintadas com tinta guache, proporcionando um reconhecimento das formas bem como, o exercício de delimitar os espaços. Os alunos do 1º ano realizaram um desenho de um ambiente de Festa Junina com recorte e colagem de bonecos caipiras articuláveis, formando uma composição artística a partir da exploração das imagens de fachadas com bandeirinhas do artista Alfredo Volpi. A turma do 2º ano produziu um balão para a Festa Junina com dobradura (origami) e posteriormente foi pintado com uma camada de tinta guache em cada um dos lados do balão, priorizando o aprendizado sobre o papel bidimensional transformado em objeto tridimensional, provocando uma expectativa as crianças de como ficaria depois de finalizado. Os alunos do 3º ano receberam bandeirinhas com formas geométricas, o qual tiveram que realizar a atividade de recorte e colagem de formas geométricas em papel colorido, realizando medidas e cálculos para poder encaixar as formas em papel colorido nos espaços da bandeirinha. O 4º ano realizou a atividade de produzir bandeirinhas para a Festa Junina com pintura de tinta guache, aplicando os conhecimentos de cores primárias e secundárias, quente e frias nas composições e criações de estampas e texturas visuais. (Fig. 9, 10, 11, 12 e 13).



**Figuras 9, 10, 11, 12 e 13-** Pré-escola: bandeirinhas de formas geométricas com pintura de tinta guache. 1º ano: desenho, recorte e colagem de bonecos caipira articuláveis. 2º ano: balão p/festa junina com dobradura (origami) e pintura. 3º ano: bandeiras de festa junina: atividade c/ recorte e colagem de formas geométricas de papel colorido. 4º ano: atividade com pintura de bandeirinhas p/ festa junina. Fotos da autora.

As séries finais do ensino fundamental receberam um tema diferente para produzirem suas bandeirinhas. A turma do 6º ano recebeu a proposta de produção de bandeirinhas para a Festa Junina da escola, voltadas para a criação de carinhas e expressões faciais a partir de recorte e colagem de papel colorido na criação de bocas, nariz, olhos, chapéus, cabelos e etc. O resultado foram bandeirinhas com carinhas muito criativas e divertidas. A turma do 7º ano produziu bandeirinhas com formatos variados, estampas e texturas visuais, utilizando-se do recurso de recorte e colagem enfatizado na reprodução dos remendos de roupas de caipira. Os alunos do 8º ano produziram bandeirinhas com recortes vazados, pelo qual tiveram que usar os princípios de simetria. Fizeram dobras em suas bandeirinhas e realizaram desenhos com recortes e ao abrirem a bandeirinha foram surgindo diferentes formas variadas no papel. Os alunos do 9º ano construíram balões de papel utilizando apenas lápis, régua e esquadros

papeis coloridos, onde fizeram vincos e dobras côncavas e convexas, usando o raciocínio e atenção para criar a estrutura tridimensional do balão. (Fig. 14, 15, 16 e 17).



**Figuras 14, 15, 16 e 17** - 6º Ano: produção de bandeiras de festa Junina com carinhas de recorte e colagem de papel colorido. 7º Ano: construção de bandeiras p/ festa junina com formatos variados e texturas visuais com recorte e colagem. 8º Ano: produção de bandeiras “rendadas”. 9º Ano: construção de Balão de papel com vincos e dobras. Fotos da autora.

Os balões juninos e as bandeirinhas criativas foram um grande atrativo na Festa Junina realizada na escola, pois diferenciaram-se das tradicionais bandeirinhas, recebendo elogios da equipe diretiva, pais e alunos que surpreenderam-se ao ver cada turma com uma atividade diferente.

#### 2.4 O PRESENTE PARA O PAPAI: EXPLORANDO A CRIATIVIDADE NAS SÉRIES INICIAIS

A atividade para o Dia dos Pais não podia ser diferente, produções de caráter afetivo por meio da Arte, com o fazer expressivo de cada um transformado no presente para o papai.

Na pré-escola, as crianças receberam duas imagens de cachorrinhos para pintarem da cor do seu cachorrinho ou de algum conhecido, e o outro lado pintar com a cor que gostariam que fosse, assim como o coelho verde do artista Eduardo Kac. Após, no lugar da orelha encaixaram um par de meias para presentear o papai. Os alunos do 1º ano fizeram desenhos de estampas com lápis de cor e/ou recorte e colagem sobre o contorno prévio de uma camisa. A atividade foi realizada após a visualização de diferentes imagens de camisas reais. Essa atividade também proporcionou a escrita de uma mensagem para os pais a fim de que botassem no bolso da camisa de papel. Os alunos do 2º ano, após terem conhecido a produção de arte chamada de “livro de artista”, criaram o seu próprio livro de artista, com páginas de cores variadas, compostas por desenhos e colagens de imagens de revistas com evidências das características do papai. Os alunos do 3º ano aprenderam as diferenças de retrato, autorretrato e caricatura, fazendo uma pintura com tinta guache, a partir da visualização da foto do pai. Os alunos do 4º ano fizeram uma dobradura de papel (origami) dando origem a um cartão com uma mensagem dentro em formato de camisa e gravata. (Fig. 18, 19, 20, 21 e 22).





**Figuras 18, 19, 20, 21 e 22** - Pré-escola: cachorrinho com orelha de meia. 1º ano: desenho de estampas em camisa de papel c/ bolso e mensagens para os pais. O 2º ano: produção de livro de artista. 3º ano: produção de retrato (caricatura) c/ tinta guache. 4º ano: cartão camisa de origami p/ dia dos Pais. Fotos da autora.

## 2.5 SEMANA FARROUPILHA: VALORIZANDO NOSSAS RIQUEZAS NAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Na pré-escola privilegiou-se trabalhar os elementos da Cultura Gaúcha, propondo a atividade de desenho de um chimarrão a partir da observação de imagens de diferentes cuias que existem. O 1º ano realizou a atividade de desenho de observação da bandeira do Rio Grande do Sul, a partir do reconhecimento das cores e pintura com tinta guache. Para a turma do 2º ano privilegiou-se a abordagem com o conto sobre a Lenda do Chimarrão e após a atividade de composição de um chimarrão com recorte e colagem de papéis coloridos. Já o 4º, 6º, 7º, 8º e 9º anos privilegio-se a abordagem sobre a origem das danças folclóricas gaúchas e a partir da letra e audição dessas músicas, realizaram um desenho representativo e ilustrativo de danças como “O pezinho, Chimarrita, Balaio, Tatu e Maçanico. (Fig. 23, 24, 25, 26 e 27).



**Figuras 23, 24, 25, 26 e 27**- Pré-escola: desenho de observação de imagens de chimarrão. 1º ano: desenho e pintura de observação da bandeira do Rio Grande do Sul. 2º ano: atividade de composição de um chimarrão com recorte e colagem. Danças folclóricas gaúchas: desenho representativo e ilustrativo da dança “Maçanico” feito por um aluno 4º ano e a dança do “Pezinho” feito por um aluno do 7º ano. Fotos da autora.

É nesse momento que surge um grande desafio aos educadores em desenvolver um trabalho voltado para questões culturais, abrangendo o cotidiano dos alunos, em que a Arte sirva como subsídio de reconstrução através das demonstrações por meio da participação e interesse em saber mais sobre a cultura local.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar os trabalhos de datas comemorativas realizados pelos alunos, durante as aulas de Arte na Escola Martinho Lutero, constatou-se que é possível realizar esse tipo de

atividade e ficar longe de serem tachados de “meros” trabalhinhos de datas comemorativas, quando o foco está no compromisso de propor aos alunos algo significativo em arte, através da elaboração de um projeto educativo em que a Arte desempenhe o papel importante de estimular sentidos e provocar inquietações através de diálogos e questionamentos sobre determinada aprendizagem cultural.

Deste modo, exige uma adequação ao trabalho docente. No caso da ação educativa em Arte com crianças, o professor terá de entrelaçar a sua prática-teoria artística e estética a consistentes propostas pedagógicas. A consciência histórica e a reflexão crítica sobre os conceitos, as idéias e as ações educativas de nossa época possibilitam nossa contribuição efetiva na construção de práticas e teorias de educação escolar em arte que atendam às implicações individuais e sociais dos alunos, às suas necessidades e interesses, e, ao mesmo tempo, permitir que proporcionem o domínio de conhecimentos básicos da arte.

Em face dos resultados obtidos, pretende-se continuar a realizar outras atividades com datas comemorativas posteriormente, pois estas foram aulas em que os alunos desenvolveram um aprendizado muito específico e ao mesmo tempo eficiente, pois a escola, pais e alunos também ficaram contentes com os resultados obtidos.

#### 4 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. e COUTINHO, Rejane Galvão. (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BRASIL. **Leis de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996. - Parâmetros Curriculares nacionais: 1a a 4a Séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1997.

- Parâmetros Curriculares nacionais: 5a a 8a séries do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC;SEF, 1998.

*On- line*

LIBLIK, Ana Maria Petraitis, CISCATO. Isoldi e GRALIK, Thais. **Datas comemorativas: fazendo Arte ou não?** Disponível em:

<[http://www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=66](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=66)> acesso em: 22 de set. de 2012.

## A CONTRIBUIÇÃO DO MATERIAL EDUCATIVO PARA O PROFESSOR QUE VISITA O MUSEU DE ARTE – PENSANDO NA PEQUENA INFÂNCIA

Solange Gabre<sup>1</sup>

Secretaria Municipal da Educação de Curitiba

**Resumo:** O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, intitulada “Mediação Cultural para a Pequena Infância – um projeto educativo no Museu Guido Viaro”, defendida em 2011 na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. A pesquisa seguiu um cunho qualitativo e através da metodologia de pesquisa intervenção e da técnica de coleta de dados “grupo focal”, atingiu o objetivo de elaborar um projeto de mediação cultural para o atendimento da pequena infância, bem como, a elaboração de um material educativo para o professor visitante. Busca-se, neste momento, refletir sobre a construção de um material educativo como suporte pedagógico para o professor que pretende visitar o Museu, especificamente com o público da pequena infância. Neste sentido, as reflexões serão realizadas a partir dos tópicos contemplados no referido material, com ênfase nas escolhas realizadas, que revelam o conceito e o entendimento de infância que temos e a transposição desses conceitos em aprendizagens significativas, tanto no espaço formal de ensino quanto no espaço não formal, o museu de arte.

**Palavras chaves:** material educativo - museu de arte - pequena infância

*A opção de utilizar os museus como lugares propiciadores de aprendizagens significativas implica, assim, por parte dos educadores, a construção de estratégias para uma exploração estruturada capaz de conduzir ao desenvolvimento de competências exploratórias efectivas que confirmem uma razão e um sentido ao que se vê e se experimenta.*

Silva

A proposta de elaborar o material “A Pequena Infantil no Museu Guido Viaro”, surgiu no processo de desenvolvimento da pesquisa intervenção “Mediação Cultural para a Pequena Infância – um projeto educativo no Museu Guido Viaro”. O objetivo da mesma foi o de desenvolver um projeto de mediação cultural para o atendimento das crianças que fazem parte do contexto da educação infantil – a pequena infância – entendida hoje, segundo Plaisance (2004), como as crianças em idade que precedem a escolarização obrigatória, ou seja, na faixa etária que vai dos 0 aos 5 anos de idade.

---

<sup>1</sup> Coordenadora da área de Arte no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Especialista em Museologia pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná - EMBAP. Graduada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Faculdade de Artes do Paraná - FAP.



Através da técnica “grupo focal”, o projeto de mediação foi elaborado de forma compartilhada entre os profissionais do Museu e alguns profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – CMEIs. Foi pautado nos saberes que envolvem as culturas da infância que, de acordo com Sarmiento (2004), compõe-se de quatro eixos estruturantes: interatividade, fantasia do real, reiteração e ludicidade, sendo o último o principal, “[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério [...] é a condição da aprendizagem e desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. (SARMENTO, 2004, p. 25 e 26).

A pequena infância ganha hoje um olhar de destaque, o que contribui para o entendimento das suas culturas que,

[...] exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2004, p. 18).

A partir deste entendimento, o material educativo foi elaborado como uma das ações necessárias para auxiliar no processo de mediação cultural para e com a pequena infância.

No entanto, para se pensar num material educativo que apresentasse contribuições para o trabalho dos professores, quanto à visita das crianças ao Museu, exigiu escolhas. Essas escolhas certamente revelaram o conceito e o entendimento de infância e de arte na infância, bem como, a transposição desses conceitos em aprendizagens significativas.

A criança é aqui entendida como categoria social de estatuto próprio e, portanto, são participantes ativas nos processos culturais. Assim, o conceito sobre infância também foi ampliado; não se fala mais em infância, mas sim, em infâncias, pois:

A partir da nossa perspectiva pós moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos “entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser. (DAHLBERG, *et al.* 2003, p63).

Então, não há um conceito definitivo sobre o que é a infância, ou melhor, o que são as infâncias hoje. O que existe é uma construção e reconstrução constante de conceitos.

E a arte para a pequena infância ganha também um novo olhar, sendo entendida como uma linguagem e, como tal, é “expressão, comunicação e produção de sentidos trata da percepção, da emoção, da imaginação, da intuição, da criação, elementos fundamentais para a construção humana.”. (PILLOTTO, 2007, p.19).

Nesse sentido, o material educativo foi elaborado para contribuir na formação do professor que visitará o Museu com as crianças e para que a conexão entre CMEI e Museu aconteça de forma eficaz.



Ilustração para a capa do material educativo. Autoria: Maria Lúcia Rodrigues.

Dessa forma o material educativo foi estruturado de modo a compor:

- Informações sobre o artista e seu trabalho como professor.
- Informações sobre o Museu.
- Uma linha de tempo sobre o artista Guido Viaro
- Textos sobre a pequena infância e a arte/educação na pequena infância e a mediação cultural.
- Sugestões de propostas de trabalho a serem realizadas no CMEI, antes, durante e depois da visita ao Museu.
- Uma imagem colorida da obra “Menino da Abóbora”.
- Uma imagem colorida do Museu.

- Seis Kits do jogo: Memória dos retratos.
- Indicação de leitura complementar e de sites para pesquisa.
- Um CD contendo o material educativo, as imagens e o jogo para impressão.

Os textos sobre o artista Guido Viaro, sobre o espaço do Museu e a linha de tempo foram contemplados no material com o objetivo de que o professor conheça a vida e, principalmente, a obra do artista e seu contexto também como professor de arte. É uma forma de aproximar o professor dessa temática.

A fundamentação sobre a pequena infância, sobre a arte na pequena infância e sobre a mediação cultural foi considerada como elemento fundamental com o intuito de ampliar o conhecimento teórico do professor, para a compreensão da prática de visitar museus com as crianças.

As sugestões de encaminhamentos presentes no material foram construídas no sentido de apontar um caminho possível na efetivação do trabalho de visita ao Museu de Arte com as crianças pequenas. É necessário, porém, o entendimento de infância, das aprendizagens em Arte, dos processos de mediação cultural e do papel do professor como sendo fundamental na articulação dessa prática.

Por esse caminho foram sugeridas, no material, algumas propostas. No item **“Preparando a visita das crianças ao Museu”** sugerem-se as seguintes etapas para a efetivação desse trabalho: Minha coleção; Um Museu no CMEI; O Museu Guido Viaro; As obras de Guido – pensando em aprendizagens: Pinceladas que viram retratos, Diferentes olhares, Um pouco de prática, Outras práticas, Brincar e descobrir retratos..., No Museu Guido Viaro, O trabalho que continua no CMEI..., Memórias da visita... Eu fui ao Museu! Além de Guido... Crianças expõem no Museu!

No item **“Minha coleção”** evidencia-se a importância do trabalho começar a partir do mundo da criança, da relação que ela estabelece com as suas coleções, valorizando seu contexto e seus interesses. Essa ação é fundamental para inserir uma relação lúdica no universo infantil, com o conceito de coleção, de acervo, de Museu, de cuidado, de respeito.

A partir de então, a proposta: **“Um Museu no CMEI”** possibilita à criança, através da brincadeira, se envolver na organização de um Museu no CMEI e, nessa brincadeira, organizar as exposições das coleções, vivenciar uma situação imaginária, que as coloca diante de uma situação que será vivenciada num futuro breve. Quando

esse momento chegar, já estarão preparadas para enfrentá-lo. A partir de então, parte-se para o trabalho com a coleção do artista Guido Viaro, numa sequência de propostas.

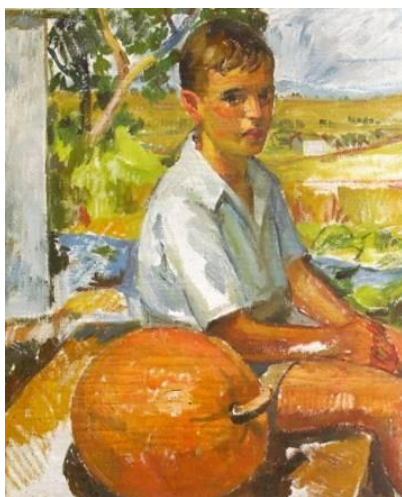
Essas propostas são importantes porque partem dos elementos que compõem as culturas da infância, como a ludicidade, a reiteração, o faz de conta. Assim, a criança é considerada como participante ativa no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de uma roda de conversa tendo a imagem do Museu como um disparador, no item **“O Museu Guido Viaro”**, instiga a curiosidade infantil, a partir da leitura da imagem. O diálogo e o faz-de-conta vão construindo o imaginário infantil e criando expectativa e desejo de conhecer a coleção de Guido Viaro.



Fachada do Museu Guido Viaro. Fonte: [www.museuguidoviaro.org](http://www.museuguidoviaro.org)

No item **“As obras de Guido – pensando em aprendizagens - Pinceladas que viram retratos”**, foram elaboradas diferentes propostas práticas para aproximar as crianças da obra do artista, mais especificamente, a pintura e o retrato. A primeira delas, inicia pela obra **“Menino da Abóbora”**. A escolha da mesma se deu justamente por abordar um gênero bastante presente na pintura de Guido Viaro – o retrato – ainda, pelo fato do mesmo ser de uma criança e, também, por essa criança ser o filho do artista. Isto contribuiu para revelar os meandros que envolvem o trabalho de realizar retratos, como por exemplo, a escolha dos modelos. Também por permitir múltiplas leituras, trazer elementos comuns ao repertório infantil e por possibilitar que o imaginário infantil percorra a obra.



“Menino da Abóbora”, 1947. Óleo sobre tela. Coleção Constantino Viaro.

A partir da imagem, foi elaborado um percurso para a leitura da mesma, com as crianças, presentes no item: **“Diferentes olhares...”**, são sugestões de perguntas para que se inicie o diálogo com as crianças e, a partir das diferentes vozes, com a escuta ativa do professor, promovam-se diferentes leituras.

Dessa forma, as crianças entram em contato com arte de maneira divertida e envolvente e assim vão construindo seu repertório cultural.

A prática sugerida após a leitura de imagem no item, **“Um pouco de prática”**, a brincadeira de se retratar em duplas, através da pintura, se faz necessária para que as crianças experimentem, na prática, um pouco do que seria o trabalho do artista, no que se refere o “fazer retratos”. Nesse momento a criança entra em contato com a tinta, com o pincel, com o elemento cor e com muitas escolhas e nesse fazer, vai construindo aprendizagens em arte.

Depois dessa prática, muitas outras podem acontecer e, por isso, uma lista de sugestões foi incluída no material para que o professor faça suas escolhas ou, ainda, sinta-se inspirado em criar outras possibilidades de contato das crianças com a arte de Guido:

- Propor às crianças que tragam um retrato seu e brinquem de adivinhar quem é o seu dono. Organizar um painel para a apreciação (essa é outra forma de leitura de imagem).
- Organizar uma exposição dos retratos das crianças e retratos de artistas a partir do acervo de imagens do CMEI.
- Realizar a brincadeira dos retratos com a câmera fotográfica.

- Realizar retratos a partir de uma interferência. Exemplo: Pesquisar e recortar somente cabelos de pessoas e aí propor: Como é o rosto do dono desse cabelo? As crianças podem pintar ou desenhar.

No sentido de ampliar a aprendizagem das crianças sobre retratos, o item **“Brincar e descobrir retratos...”** foi elaborado para que as mesmas tivessem a oportunidade de conhecer outros retratos feitos por Guido Viaro, presentes na sua coleção guardada no Museu, os quais terão a oportunidade de conhecer, durante a visita. As obras que compõe o jogo seguiram o mesmo critério de escolhas da obra anterior. Apresentam temáticas comuns ao cotidiano infantil, possibilitam diferentes leituras, apresentam elementos que fazem parte do contexto infantil, possibilitam a efetivação do faz de conta, são todas pinturas e retratos. Através do jogo, essas questões podem surgir e gerar novas aprendizagens. Algumas imagens:



Polaca, 1935.



Violeiro, 1945.



Tipos curitibanos, 1960.

Após o desenvolvimento dessas propostas, considera-se que as crianças já estejam preparadas, o suficiente, para a realização da visita ao Museu Guido Viaro. Após a visita, o item **“O trabalho que continua no CMEI...”**, procura evidenciar a importância de o trabalho continuar após a visita. Neste sentido, sugere-se realizar uma roda de conversa com as crianças, sobre o momento vivenciado no Museu.

Em, **“Memórias da visita... Eu fui ao Museu!”**, propõe-se a realização de uma exposição das fotografias realizadas durante a visita. Essa ação possibilita a todo o CMEI e a comunidade conhecer o trabalho realizado e ainda pode despertar o interesse em visitar o Museu.

Outra sugestão é desenvolver a tarefa proposta pelo Museu, um encaminhamento semelhante ao realizado no **“Pinceladas que viram retratos”**, porém agora, é o momento de conhecer outro gênero, a paisagem e o encaminhamento, **“Pinceladas que viram paisagens”**, pode gerar novas aprendizagens. Os trabalhos práticos gerados por

esse encaminhamento serão selecionados pelas crianças, para compor a exposição que se realizará no espaço do Museu, que evidenciará as aprendizagens das crianças, através da obra do artista Guido Viaro.

Para finalizar, vem o momento de rever o trabalho das crianças na exposição **“Além de Guido... Crianças expõem no Museu!”**. Esse momento mostra-se relevante para que o trabalho seja evidenciado, valorizado e para o entendimento de que a pequena infância tem seu lugar no museu.

A partir do contato com a obra do artista Guido Viaro, no espaço do Museu, a criança enriquece seus processos de aprendizagem acerca da arte a partir da experiência direta com o objeto artístico. É dada a ela a possibilidade de ir além do seu contexto diário, no CMEI. É então que seu repertório imagético é ampliado, seus sentidos são aguçados, sua curiosidade sobre o mundo é despertada. É também nesse momento que a criança desenvolve o respeito, o cuidado e o sentimento de pertença pelo patrimônio cultural, aprende a viver em grupo e compartilhar suas idéias.

Assim, é também possível despertar na criança o desejo de retorno ao espaço do Museu, bem como, o interesse em visitar outros espaços de arte e cultura.

No percurso trilhado durante a pesquisa, com o objetivo de elaborar um projeto de mediação cultural para a pequena infância, de forma compartilhada entre profissionais do museu Guido Viaro e dos CMEIs de Curitiba, a possibilidade de construção do material educativo, surgiu em um dos encontros com o grupo focal. Com isso, espera-se que muitas aprendizagens sejam construídas e que possam ainda, preencher algumas lacunas sobre a temática: mediação cultural para e com a pequena infância nos Museus de Artes.

## **Referências**

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PILLOTTO, S. S. D. As linguagens da arte no contexto educacional. In: PILLOTTO, S. S. D; PEPELATO, Carla. (Orgs.) **Linguagens da arte na infância**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

PLAIASANCE, Erick. **Por uma sociologia da pequena infância.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 86, p. 221-241, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em abril de 2010.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Lisboa: Asa Editora S.A. 2004.

SILVA, Susana Gomes da. Para além do olhar: a construção e a negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, A e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo. Unesp, 2009.



## ENSINO DA ARTE E CULTURA VISUAL: UMA REFLEXÃO SOBRE A VALORIZAÇÃO DA CULTURA E COTIDIANO DOS ALUNOS

Susane Trarbach Ramos <sup>1</sup>

**Resumo:** Este texto apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa desenvolvida no Curso de Artes Visuais – Licenciatura, que teve como objetivo geral investigar a valorização e a relação entre cultura e arte nas aulas de Artes Visuais do ensino médio em uma escola pública de Pelotas. Os dados da pesquisa foram obtidos através de atividades desenvolvidas no período da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, no mês de junho de 2011, junto a uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Pelotas. A investigação apresentou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, sendo que sua importância consiste na reflexão sobre a valorização da cultura dos alunos a partir da cultura visual. O estudo teórico sobre as concepções de arte, cultura e cultura visual, foram elaborados a partir dos conceitos de Hernández (2000, 2007) e Duarte Jr. (1981, 1988). A partir deste estudo busco analisar como ocorre a valorização do cotidiano dos alunos através da cultura visual nas aulas de Artes Visuais, a fim de refletir sobre sua importância. Constatado que, dependendo das práticas pedagógicas utilizadas pelo professor de Artes Visuais na escola, os resultados alcançados a partir delas podem ser positivos para os alunos, podendo motivá-los a refletir sobre questões relacionadas ao seu cotidiano.

**Palavras-chave:** Ensino da Arte. Cultura visual. Cotidiano.

O presente texto apresenta e analisa de forma breve os resultados de uma pesquisa pertencente ao Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Artes Visuais modalidade Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas, pesquisa esta orientada pela Profª Drª Maristani Polidori Zamperetti. A pesquisa versa sobre a cultura visual nas aulas de Artes Visuais do ensino médio em uma escola pública de Pelotas, e teve como objetivo geral investigar a valorização e a relação entre cultura e arte nestas aulas. A investigação apresentou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, sendo que sua importância consiste na reflexão sobre a valorização da cultura dos alunos a partir da cultura visual.

Com a finalidade de apresentar algumas reflexões sobre esta temática este artigo está dividido em subtítulos. Inicialmente, apresento algumas definições sobre os conceitos de cultura e de arte, enfatizando a importância da relação entre eles. Em seguida proponho um breve estudo sobre o conceito de cultura visual e sua relação com a cultura e o cotidiano dos alunos, relação esta que pode ser estabelecida através da cultura visual nas aulas de

---

<sup>1</sup> Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas.

Artes Visuais. Logo após procuro refletir sobre a importância da valorização do cotidiano dos alunos através da abordagem da cultura visual, tendo como base para esta reflexão a análise de parte dos dados coletados a partir de atividades desenvolvidas durante o período de meu Estágio Curricular Supervisionado em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Pelotas.

## **CULTURA E ARTE**

O meio em que vivemos deve ser organizado com base em valores e significações que se modificam ao longo do tempo, adaptando-se às necessidades humanas, diferente do que ocorre com os animais. Conforme Duarte Jr., esta situação cria a cultura, onde o meio físico regido por forças naturais ao qual o animal se ajusta se denomina natureza. A natureza, ao ser tomada pelo homem, que a modifica em função de suas necessidades, se transforma em cultura. Homem e cultura estão completamente ligados, “só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura” (1981, p.46).

A cultura surgiu a partir do aparecimento do homem na Terra, e sua criação é um feito da imaginação humana. A forma como uma determinada cultura sente o mundo é expressa em sua produção material, e os elementos que a constituem podem ser inúmeros, tais como

[...] os mitos, as relações de produção e troca de bens, a organização política, as artes, os instrumentos (a tecnologia), etc. Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes; o conjunto de todos eles compõe a visão de mundo (a forma) da cultura. (DUARTE JR., 1981, p.49-50)

A educação pode ser entendida como um dos processos pelo qual os indivíduos adquirem sua personalidade cultural. Duarte Jr. versa que “educar-se” é, em primeiro lugar, obter a visão de mundo da cultura a qual se pertence, e também está relacionado “ao aprendizado dos valores e dos sentimentos que estruturam a comunidade na qual vivemos” (1981, p.54).

Conforme Duarte Jr. (1988), a arte é um fenômeno pertencente a todas as culturas, das primitivas às contemporâneas. Todas as culturas sempre produziram arte, sendo em formas simples ou sofisticadas, nos acompanhando desde o tempo das cavernas, onde nelas imprimindo seus primeiros traços pintados, os indivíduos podiam tornar a sua imaginação concreta. Nesta condição, seus cérebros produziam imagens que eram transformadas em

ações concretas, muitas vezes representadas através de desenhos nas paredes das cavernas ou de pequenas esculturas em pedra.

O ser humano, por possuir um comportamento simbólico, se utiliza principalmente da palavra para criar valores e significações que dão sentido à sua vida. A linguagem utilizada por nós é um código simbólico, e é através dela que nos relacionamos com os eventos do mundo, ordenando estímulos (sonoros, táteis, luminosos, dentre outros) com a finalidade de construir significados.

A linguagem busca captar os sentimentos (que são a nossa forma de compreender e apreender o mundo) e os traduz e os classifica em conceitos. Por ser conceitual ela apenas aponta e classifica as formas de sentir em categorias gerais (alegria, raiva, tristeza, compaixão, ternura, dentre outras), mas não as descreve.

A arte surge então como uma tentativa de descrever os sentimentos, tornando-os concretos, através das formas que os representam, e desta forma podemos percebê-los.

Arte e cultura estão indissociavelmente relacionadas, pois a arte sempre existiu em todas as culturas desde o surgimento da vida humana na Terra até a contemporaneidade, e ela é uma das formas que o ser humano se utiliza para tentar representar seus sentimentos e sua maneira de viver e conhecer.

## **CULTURA VISUAL: A CULTURA E O COTIDIANO DOS ALUNOS SENDO VALORIZADOS**

A expressão cultura visual, se refere a uma série de práticas e interpretações críticas “em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007, p.22). Sendo assim, cultura visual é um movimento cultural que “orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneira de ver e de visualizar as representações culturais, [e se refere] às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo” (id. ib. p.22).

Fazem parte da cultura visual elementos do universo visual, desde imagens mais comuns do dia-a-dia que estejam presentes em revistas, jornais, programas televisivos, campanhas publicitárias, filmes, vídeos, logomarcas, *outdoors*, *videogames*, *sites*, imagens da arte tanto da antiguidade quanto as contemporâneas, e outras representações da cultura popular. O universo visual é muito amplo, dele fazem parte artefatos materiais e imateriais.

Os elementos da cultura visual que têm maior presença entre as crianças e os adolescentes são os que, conforme Hernández

[...] recobrem as paredes dos quartos, as imagens das pastas da escola, as revistas que lêem, os programas de televisão a que assistem, as apresentações dos grupos musicais, os jogos de computador, suas imagens na Internet, a roupa, seus ícones populares, etc. (2000, p.136)

A partir destas informações é possível afirmar que, atualmente, a cultura visual é importante não apenas como um objeto de estudo, mas também em termos de economia, negócios e novas tecnologias, sendo assim parte significativa da experiência diária e “parte fundamental do que hoje se aborda na escola” (HERNÁNDEZ, 2000, p.135). O autor aponta que, no âmbito da educação, abordar a cultura visual tem ligação com o estudo de diferentes exemplos no contexto social e histórico, possibilitando apreciar de que forma as sociedades do passado se constituíam e trabalhavam.

A educação a partir da cultura visual é importante não apenas para se trabalhar com elementos do universo visual da contemporaneidade, mas também relacionada aos elementos do passado, que auxiliam a contar a história de uma época remota.

Acredito que o ensino nas escolas deveria ser contextualizado e possuir um acompanhamento do cotidiano dos alunos, contribuindo assim também para a mudança da narrativa escolar atual, onde muitas vezes o professor é visto como o detentor do saber e o aluno como um sujeito alheio ao assunto e sem possuir nenhum conhecimento prévio sobre o mesmo. Hernández questiona a ideia de que o professor possa ser o único responsável pelo que acontece em sala de aula, e acredita que

cada um influencia e contribui com a dinâmica de uma comunidade aberta ao aprendizado [...] professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever. (2007, p.16)

É preciso que os professores exerçam uma concepção de ensino que venha a ter sentido para os estudantes, que esteja em busca de novidades, e seja pensada em conjunto, tornando assim as aulas mais interessantes e contendo experiências inovadoras.

A cultura visual exerce a posição de ponte neste processo de conexão entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos. Sobre este pensamento Hernández versa que a cultura visual é um

[...] campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola (do aparelho de vídeo, dos videocliques, das capas de CD, da publicidade, até a moda e o ciberespaço, etc.) com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola. (2000, p.136)

## **A CULTURA VISUAL E O ENSINO DA ARTE**

A minha experiência no Estágio Curricular Supervisionado ocorreu no mês de junho de 2011, com uma turma de primeiro ano do ensino médio, numa escola pública da cidade de Pelotas, com 31 alunos adolescentes. Conforme solicitado pela professora titular da turma, trabalhei o conteúdo sobre Arte Grega com os alunos, pois ela pediu que eu continuasse o roteiro de conteúdos que ela havia planejado para o trimestre.

O conteúdo foi trabalhado de forma relacionada ao cotidiano dos alunos, para que o mesmo fizesse sentido para eles. Sobre isto, Ferraz e Fusari esclarecem que “qualquer conceito artístico ou estético pode ser trabalhado a partir do cotidiano, explorando-se tanto a natureza quanto a cultura como um todo” (2009, p.74).

O cotidiano dos alunos foi valorizado a partir da cultura visual, partindo do conhecimento que os alunos já possuem, e também das relações que estabelecem a partir do tema trabalhado. No primeiro dia de aula fiz perguntas aos alunos para conhecer o que eles consideravam como arte e saber um pouco mais sobre os elementos que faziam parte do cotidiano deles.

Constatei que a arte é importante na vida daqueles estudantes, pois ela está presente em seus cotidianos e possui relação com suas culturas, sendo ela a forma como sentem o mundo ao seu redor. Portanto, prestando atenção aos elementos da cultura visual presente no cotidiano dos alunos, e conhecendo um pouco mais de suas culturas a partir de seus depoimentos, foi possível relacionar a cultura dos estudantes ao conteúdo trabalhado em aula a partir da cultura visual.

Partindo destas reflexões, relato aqui uma das aulas que ministrei nesta turma, onde apresentei aos alunos imagens da arquitetura grega através de reproduções enfatizando a presença de elementos como frontões, colunas e capitéis. Questionei se eles já haviam visto algo parecido na cidade em que moram, no caso a cidade de Pelotas. No início alguns falaram que não, outros ficaram pensando e não responderam. Apenas dois alunos

comentaram que achavam já terem visto algo parecido nos prédios do Teatro Sete de Abril e no prédio do Banco Itaú localizado na rua Sete de Setembro.

Após ouvir as respostas mostrei um livro com imagens da arquitetura de Pelotas, e questionei novamente se lembravam de mais algum local. Comecei mostrando as imagens do Teatro Sete de Abril, e do prédio da sede do Banco Itaú da rua Sete de Setembro, os quais os alunos haviam comentado. Após mostrei imagens do prédio da Prefeitura Municipal de Pelotas; do antigo Banco Pelotense e atual sede do Banrisul, localizado na rua Marechal Floriano; do antigo prédio da Escola Eliseu Maciel da Universidade Federal de Pelotas, dentre outros. Enquanto mostrava as imagens eu falava sobre os elementos da Arte Grega que estavam presentes nestes prédios, tais como: colunas decorativas, capitéis, frontões, dentre outros.

Conforme ia mostrando as imagens pedia que os alunos identificassem quais elementos parecidos com os da Arte Grega aqueles prédios possuíam, e para minha surpresa muitos já sabiam identificar e nomear os elementos.

Os alunos se surpreenderam muito por não terem lembrado do prédio da Prefeitura Municipal de Pelotas, quando foram questionados se já haviam visto algo parecido com os elementos da arquitetura da Arte Grega presente nos prédios da cidade de Pelotas. Eles comentaram que acharam muito interessante o prédio da antiga Escola Eliseu Maciel conter, segundo eles, *todos os elementos e de forma bem parecida com os dos templos gregos* (INFORMAÇÃO VERBAL, 20/05/2011).

Quando mostrei a imagem do prédio do antigo Banco Pelotense e atual sede do Banrisul eles ficaram chocados, e comentaram: *a gente sempre passa por ali quando vamos ao centro, mas nunca olhamos pra cima* (INFORMAÇÃO VERBAL, 20/05/2011). Todos começaram a comentar sobre o prédio, e uma aluna disse que costuma ir a este banco, mas que nunca olhou para a fachada do prédio.

A partir dos comentários feitos por eles, explanei sobre o assunto que havíamos trabalhado na aula anterior, sobre a arte estar presente no nosso dia-a-dia, enfatizando que muitas vezes ela está presente, mas não reparamos. Todos concordaram comigo, e ressaltaram que *a maioria desses prédios estão localizados no centro, e é incrível que todo mundo passa por lá, mas não vê* (INFORMAÇÃO VERBAL, 20/05/2011).

A partir da surpresa dos alunos ao verem as imagens e perceberem que passam diariamente por estes locais, mas que não prestam atenção, afirmo a importância de se trabalhar a arte a partir da cultura local. Ao trabalhar o conteúdo da Arte Grega, buscando relacionar a arquitetura daquela época com a arquitetura presente na cidade em que eles moram, o conteúdo se tornou atrativo a eles. Isto fica evidenciado na fala de um dos alunos, que ao ser questionado, no final de meu Estágio, qual dos conhecimentos que havia adquirido através das aulas mais lhe chamou atenção, ele comenta: “gostei muito de aprender sobre Arte Grega, e descobri que na minha cidade tem um pouco dela”. Os alunos se mostraram orgulhosos por saberem que na sua cidade existem prédios históricos que possuem características em suas fachadas que lembram os elementos da arquitetura da Arte Grega.

O ensino que possui como base a conexão entre os conteúdos trabalhados e o cotidiano dos alunos é muito importante, pois o aluno só aprende novos significados se estes estiverem conectados à sua experiência de vida. Afirmo ainda que trabalhando em aula os conteúdos de Arte relacionados à cultura local, é possível valorizá-la, de forma que os alunos possam analisar estes elementos presentes em sua cidade refletindo sobre diversas questões relacionadas à preservação dos patrimônios, à valorização da história da sua cidade, entre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considero que a partir dos dados analisados neste trabalho foi possível perceber como se apresenta a relação entre arte e cultura a partir da cultura visual nas aulas de Artes Visuais do ensino médio em uma escola pública de Pelotas. Foi possível constatar que o conteúdo trabalhado em aula foi abordado a partir da cultura visual, onde relações foram estabelecidas entre o conteúdo e a cultura dos alunos, e ainda a cultura local da cidade foi valorizada.

Nesta pesquisa percebi que é importante o professor de Artes Visuais prestar mais atenção à cultura de seus alunos, bem como aos elementos da cultura visual que os rodeiam, a fim de valorizá-los em suas aulas. Através de diálogos com os estudantes e de perguntas respondidas por eles, pude perceber que a arte estava presente na vida deles, e que era algo que eles gostavam e que os motivava de certa forma.

A cultura visual interfere como um recurso metodológico neste sentido, onde através dela o professor pode realizar a conexão entre a arte e a cultura dos alunos. O que torna, desta maneira, as aulas mais interessantes aos estudantes, onde os conteúdos trabalhados passam a ter sentido para eles, pois estão conectados às suas vidas, e o cotidiano e a cultura dos alunos passam a ser valorizados nas aulas de Artes Visuais.

## REFERÊNCIAS

DUARTE JR., João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

DUARTE JR., João-Francisco. **Por que arte-educação?** 5 ed. Campinas: Papirus, 1988.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino de Arte**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.



## **Resumo**

**TAVARES, Tais B.Rutz. O Cotidiano do professor de Artes da rede pública e regular de ensino na cidade de Pelotas, no contexto da Educação Inclusiva. 2012. Artigo.**

Seminário Internacional de Ensino de Arte: Cultura Visual, Escola e Cotidiano.

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Tem-se a consciência de que a educação inclusiva no atual sistema de ensino, ainda se encontra carente de operacionalização, existindo um grande caminho a ser trilhado neste sentido, mas da mesma forma, se sabe que o movimento de conscientização e mobilização para uma educação inclusiva já começou, e caminha para a concretização de uma reformulação do ensino, com o objetivo de acolher a todos de igual forma. O presente artigo é resultante de um recorte de minha monografia de conclusão da especialização, que focou seu olhar para os entraves enfrentados e experienciados pelos professores de arte da rede pública e regular de Pelotas, apresentando a importância do ensino de arte e da escola neste processo. Esperasse que este artigo auxilie professores e interessados pelo assunto, a fim de lançar luz a questionamentos frequentes no tocante à educação inclusiva de alunos com necessidades especiais.

**Palavras Chave:** Educação Inclusiva. Escola Inclusiva. Ensino de Arte. Professor da arte .

## **A Educação Inclusiva no atual contexto educacional.**

Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte de minha monografia de conclusão da Especialização<sup>1</sup>, onde investigo o cotidiano escolar do professor de artes no tocante à inserção de alunos com Necessidades Educativas Especiais, NEE<sup>2</sup>, em salas de aula de escolas públicas e regulares da cidade de Pelotas, e como isso influencia sua rotina escolar. De acordo com os levantamentos realizados, observa-se que as dificuldades encontradas para a implantação de uma educação inclusiva, não envolvem somente a sala de aula onde estas crianças com NEE serão inseridas, como também todo um sistema educacional já sedimentado que apresenta uma série de entraves, onde o professor, a quem é incumbida esta tarefa de educar para a diversidade, encontra desafios como a insuficiência de recursos e/ou preparação específica.

Foco o presente texto para as discussões levantadas em minha monografia, no tocante ao papel do professor de Artes Visuais no sistema atual de ensino na cidade de Pelotas, a importância da escola e do ensino de arte neste contexto, verificando que os presentes acontecimentos e discussões sobre este assunto vêm demonstrando um distanciamento acentuado entre as esferas governamentais no campo das políticas educativas e o campo de atuação destes educadores.

Para deixar o leitor a par da situação, o processo de inclusão escolar é compreendido como um modo de organização do sistema educacional para promover a inserção integral de todos os alunos de modo geral, incumbindo à escola a tarefa de reformular-se a fim de considerar de forma eficaz as necessidades de seus alunos em sua totalidade.

As políticas de inclusão social foram desenvolvidas em prol daqueles que por muito tempo foram afastados do convívio da sociedade. No Brasil, o movimento da Educação Inclusiva se institucionalizou em políticas educacionais em meados da década de noventa, fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases para a educação (BRASIL, 1996), primando por uma educação de qualidade para todos, tanto para aqueles alunos com necessidades educativas especiais quanto para os demais.

Ao contrário de muitos países que estão à frente do Brasil no que se refere à Educação Inclusiva de Alunos com NEE, a vontade de inseri-los na rede formal de ensino partiu

---

<sup>1</sup> Especialização em Ensino e Percursos Poéticos pelo Centro de Artes/ UFPel, - Pelotas/RS (2012).

<sup>2</sup> Quando se fizer referência à criança com necessidade educativa especial, utilizar-se-á NEE, para agilizar a leitura. (SELAU, 2007, pág. 9)

inicialmente da comunidade e das escolas envolvidas, para depois se institucionalizar em lei. No Brasil, esta situação aconteceu de forma inversa, primeiro se gerou a lei, para que através dela, as escolas tivessem que adotar este novo sistema de ensino.

A particularidade da experiência brasileira da integração ou inclusão escolar reside no fato de que sua história não se assentou sobre a iniciativa de pais, familiares e escolas, porém foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias. Em vez de se constituir como um movimento gradativo de dedicações conjuntas entre pais e educadores, com imediata reversão em ações de implementação e adaptação das escolas e dos professores na direção do projeto inclusivo, ocorreu um movimento deslocado das bases para o topo. (BEYER, 2010, Pg.8)

Não se pode generalizar a afirmação de que não é de interesse das escolas brasileiras adotar esta nova forma de ensino, mas se levarmos em consideração que nosso país possui um vasto histórico de exclusão social e discriminação de diversos grupos, entre eles as pessoas com necessidades especiais, talvez se não houvesse certa pressão institucional, as escolas continuariam acomodadas, sem se preocuparem com o desafio de conceber uma escola inclusiva.

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (JONTIEM, 1993, p.7)

Ao nos depararmos com esta situação que envolve não só a sala de aula onde estas crianças com NEE devem ser inseridas, mas todo um sistema educacional vigente no país, nos são apresentadas uma série de entraves, sejam eles estruturais, físicos, simbólicos como profissionais. Entre eles, a precariedade com que a maioria das escolas públicas se encontram e a existente carência de formação de professores mais preparados para atender estes alunos, para a real concretização de uma educação que contemplasse a todos de igual forma, teria que se pensar em toda uma reestruturação do ensino, para que a escola pudesse oferecer uma educação qualidade para todos e atender as diversidades educacionais de seus alunos.

### **Em busca de uma escola para todos.**

Pensar a educação especial no contexto atual é refletir sobre os processos de inclusão dos grupos sociais nas instituições regulares de ensino e os impactos deste processo na construção de suas identidades. Muitos ainda questionam a necessidade de se inserir alunos com e sem necessidades especiais dentro da mesma sala de aula regular, é necessário um

maior esclarecimento da importância deste movimento para que se possa promover a conscientização da sociedade de um modo geral.

Selau (2007, pg.19) afirma em seu texto que “(...) manter as pessoas com necessidades especiais isoladas das ditas normais não parece que seja uma prática positiva”, e justifica esta afirmativa dizendo que: “(...) ao se viver isolado, passa-se, não só, a não se envolver com as situações sociais que estão em constante transformação, como também a conviver demasiadamente num ambiente que muitas vezes não propõe desafios que possam levar ao desenvolvimento”.

Está entranhado em nossa cultura acreditar que o único papel da escola é o de repassar conteúdos específicos de cada disciplina. Deve-se levar em conta o fator socializador que a escola proporciona, onde a mesma promove a interação entre os membros que a constituem, e entre seus principais objetivos ela deve almejar preparar seus alunos para o exercício da cidadania.

A escola, além de se ocupar com o ensino, compreende-se como ambiente social da infância e adolescência por excelência, momento da vida de uma pessoa em formação, em que se ganha grande parte dos saberes informais importantíssimos para a vida toda, como respeito, amizade, amor, enfim momento de relacionamento humano, então a inclusão ganha sentido, e os alunos, todos, devem participar da mesma aula, realizando aquilo que podem. (SELAU, 2007, P.62-63)

A escola detém em suas mãos um grande desafio e compromisso para com esse aluno com NEE, devendo estar consciente que antes de transmitir competências e conteúdos teóricos da educação, a escola tem como papel primordial, desenvolver mecanismos que auxiliem este aluno para que ele possa viver em sociedade. Infelizmente nem sempre é isso que acontece, quando a temática da inclusão não é levada a sério, ao invés de inserir ela pode excluir ainda mais estes alunos do convívio com os demais colegas.

Um ambiente que trabalhe e valorize a diversidade é essencial para o desenvolvimento satisfatório do processo de inclusão. Quando se trabalha em um ambiente assim a troca de experiências dentro de um grupo heterogêneo é muito fértil e contribui para o processo de evolução de suas aprendizagens, pois trabalha com a ideia de construção coletiva do conhecimento.

## **A importância do Professor e do Ensino de Arte na Educação Inclusiva.**

Baseando-me nos dados coletados e entrevistas realizadas para a conclusão de minha monografia, pude realizar uma série de análises significantes no tocante a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede pública e regular de ensino na cidade de Pelotas, e acredito que o mesmo conteúdo sirva também para os demais professores do sistema educacional brasileiro.

Para que se possa conceber um sistema de ensino que contemple a todos de igual forma, sabe-se que além da reformulação da estrutura escolar, a rotina do professor não será mais a mesma, ele possui um papel de destaque neste sentido, pois em parte, depende dele o sucesso da inclusão, sua dedicação, preparo e desejo são fundamentais para que possa atender a alunos com NEE, mesmo que na maioria das vezes, este professor não receba nenhum tipo de preparo especializado neste sentido.

O papel que desempenha uma deficiência no começo da vida de um sujeito não é de ser o centro inevitável de seu partir de sua deficiência, mas a partir daquilo que para ela resulta ser um equivalente funcional. Tudo isso seria certo se, desde já, o modelo clínico – terapêutico, não se obstinasse tanto em lutar contra a deficiência, o que implica, em geral, originar consequências sociais ainda maiores. Reeducação ou compensação, essa é a questão. Obstar-se contra o déficit, esse é o erro. (SKLIAR, 1997, pg.8)

A *deficiência* não deve ser interpretada como a condenação de quem a tem ao fracasso e a estagnação, mas deve-se incentivar a pessoa, desenvolvendo qualidades como a motivação para a superação. E isso deve ser considerado principalmente no âmbito escolar, pois o professor deve enxergar além da deficiência do aluno, ao invés de se preocupar com suas limitações e com aquilo que seu aluno não consegue fazer, deve buscar valorizar o que o aluno conseguiu desenvolver e evoluir dentro do que lhe é proposto.

Saber reconhecer o esforço do aluno NEE em sala de aula, e compreender que muitas vezes o que parece uma simples atividade para os demais, para este aluno pode representar um significativo avanço e uma conquista muito mais significativa. Só pelo simples fato deste aluno estar inserido e se relacionar positivamente com diferentes colegas com ou sem necessidades especiais, já é um grande avanço para o sucesso da educação inclusiva.

Não se pode negar a importância dos conteúdos didáticos para a aprendizagem do aluno, mas de nada vale simplesmente transmitir esses conteúdos e acreditar que seu papel como educador está feito. O professor que trabalha em um ambiente inclusivo deve fazer mais

do que repassar conteúdos, deve sair do comodismo e estar disposto a envolver-se, criando mecanismos que o auxiliem neste processo.

Quando falo que o professor deve envolver-se no processo inclusório e trabalhar com amor, não se deve confundir amor com pena ou caridade, o aluno com necessidades especiais não precisa de sentimentos como a piedade, eles precisam de respeito e dignidade, pois a educação é um direito adquirido por eles, muitas vezes os professores equivocam-se ao se preocuparem somente em tornar a pessoa com necessidades especiais mais úteis a sociedade, sem se preocupar em torná-la útil para si mesma, trabalhando sua autoestima, tornando-a assim mais feliz.

É importante que o professor proponha atividades que ofereçam situações novas e desafios que estimulem os alunos, onde eles possam expressar-se, crescer e desenvolver soluções para superar possíveis entraves aos quais estarão sujeitos na sociedade, procurando fugir das padronizações, valorizando suas singularidades.

O ensino de arte nos permite permear e levantar considerações importantes sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Neste contexto, observamos que ela pode oferecer a eles a capacidade de se expressar livremente, criar e proporcionar a experimentação de possibilidades e construção de significações para a contextualização de seu cotidiano, proporcionando aos mesmos uma atividade prazerosa e um campo rico para o desenvolvimento expressivo e social.

A arte se mostra importante tanto no currículo como na vida, pois resgata e trabalha no afloramento e qualificação da sensibilidade no ser humano, sendo assim uma condutora da humanização do mesmo, e isso pode ser constatado principalmente no viés da Educação Inclusiva. (RUTZ, 2010, pg.8)

De acordo com Duarte Jr. (2011, pg.29) “a arte-educação sempre constituiu um campo de resistência a essa pragmática e imediatista visão do ensino, explorando e ajudando a desenvolver a sensibilidade e o sentimento de crianças, adolescentes e adultos.”, assim como, “Mesmo que relegada a um plano secundário e pequeno no interior das escolas, ela bravamente veio resistindo ao direcionamento da educação para um papel de mero treino de habilidades (cerebrais)”.

O ensino de artes procura desenvolver o potencial criador das crianças, ultrapassando o discurso verbal, permitindo a busca por outras formas de comunicação e expressão. Nas propostas de trabalho oferecidas nas aulas de arte, o aluno tem a possibilidade de exteriorizar seus sentimentos, através de representações em desenhos e outros trabalhos práticos bem

como em exercícios de expressão corporal, o que facilita para o professor a identificação das maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos, para que possa auxiliá-los.

Trabalha-se também no desenvolvimento do reconhecimento das semelhanças e diferenças de cada ser humano, possibilitando assim desenvolver conceitos como de socialização e cidadania, a compreensão a respeito de si mesmo e de sua relação com o mundo. Assim, desenvolvem não só a percepção cognitiva como também a sensível do aluno, auxiliando na formação de pessoas mais humanas perante a sociedade, preceitos que são essenciais para o sucesso da educação inclusiva.

## **Concluindo**

Cada vez mais as pessoas com necessidades especiais estão buscando o seu espaço dentro da sociedade, e quando trazemos este contexto para a escola, podemos constatar que a convivência em sala de aula representa uma oportunidade de aprendizagem recíproca, onde ambos os lados crescem com este intercâmbio.

As barreiras do preconceito e da segregação devem ser rompidas, cultivando a instauração de práticas que incentivem o convívio com pessoas de diferentes culturas, personalidades e singularidades, pois aí é que está a verdadeira troca de conhecimento, antes não oferecida nas escolas de Educação Especial, pois através desta troca é que se formam os vínculos de afetividade e respeito para com o próximo, princípios necessários para uma sociedade mais justa.

É visível que a precocidade em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacionais n.9.394/96, foi instaurada no contexto educacional brasileiro, provocou uma série de entraves, que podem ser percebidos visivelmente no cotidiano escolar, tais como: Professores e escolas sem estruturação (física e profissional) adequada para receber alunos com NEE, instituições de ensino superior sem preparo no tocante à oferta de disciplinas de educação inclusiva, que auxiliem o professor em sua carreira docente e por fim a falta de conscientização da comunidade de um modo geral sobre a importância da educação inclusiva tanto para os alunos com NEE como para os demais.

Devido a estas circunstâncias, se faz necessária a qualificação profissional dos professores, sendo assim, emerge a extrema urgência de se reformular a estrutura da grade

curricular de formação destes profissionais pelas instituições universitárias, a fim de prepará-los melhor para esta realidade.

O cotidiano do professor de arte em sala de aula sofre grande transformação com essa nova situação do ensino, da mesma forma que ele tem em suas mãos a responsabilidade e o desafio tornar este processo realmente satisfatório. O professor deve ter a consciência que independente de trabalhar com alunos com necessidades especiais ou não, ele não irá encontrar em sala de aula um aluno-padrão, devendo assim sempre valorizar o contexto cultural, financeiro ou físico do aluno, por isso a necessidade de estar preparado para atender as diversidades, e este é um processo que deve ser construído, dia após dia com a participação de todos os membros da sociedade.

E no tocante a importância da arte, chamamos a atenção para o fato de que ela pode ser utilizada como instrumento de inclusão social, permitindo que se trabalhe além de conteúdos com outros aspectos relevantes na formação humana, tais como os princípios de afetividade, sensibilidade e expressão, viabilizando a possibilidade de exteriorização de seu mundo interior e de sua personalidade, o que facilita no processo de socialização.

Acredito que a dimensão deste trabalho não seja suficiente para dar conta de todos os questionamentos que este assunto proporcione. Todavia, visto que o trabalho é focado em uma amostra, pode contribuir para um melhor esclarecimento de dúvidas mais frequentes que surgem no cotidiano escolar, visto a importância do papel do professor como mediador neste processo, possa auxiliá-lo a desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente totalmente modificado, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Sendo assim, conclui-se que a relação construída entre a escola regular, o aluno com necessidades especiais e o professor, ainda é muito recente, deixando visível que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, pode-se constatar que embora a ideia de uma educação que contemple a todos ainda está em fase de amadurecimento e que ainda existe muito trabalho a ser feito para que ela se concretize, é importante que os princípios de uma Educação Inclusiva sejam prezados, e que a escola demonstre interesse no seu sucesso, para que juntos possamos construir uma sociedade mais digna e justa para todos.



## REFERENCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3º Edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL, Lei n. 9.394. de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da União, Brasília/DF, n. 248, dez. 1996.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A montanha e o videogame: escritos sobre educação**. São Paulo: Papirus, 2011.

JONTIEM, **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos**. Tailândia. 1993.

RUTZ, Tais B. **Educação Inclusiva e Ensino de Arte, Percalços entre teoria e prática**. 2010. . 27f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação: Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

SELAU, Bento. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial**. Org.Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 2004.

# A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ARTE/EDUCADORES NO ESTADO DE MATO GROSSO: O RELATO DO CONTEXTO DA PRÁTICA

Traudi Hoffmann<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa de mestrado que problematiza a formação continuada de arte/educadores nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso (CEFAPRO-MT) aos professores que atuam com Artes, visando identificar as implicações enquanto políticas de formação continuada, no período de 2009 e 2010. Para acessar as arenas que permeiam a política de formação continuada no contexto da prática, reportamo-nos à metodologia de Ball e Bowe (1992) que permitem entender os contextos: de influência, do texto e da prática. Este estudo tem uma abordagem qualitativa e a coleta de dados se efetivou por meio de entrevista semi-estruturada com as professoras formadoras de Artes dos CEFAPROs-MT. Com esse estudo destacamos a importância da formação continuada do arte/educador no sentido de se reconhecer como sujeito produtor/aprendiz do mundo artístico e cultural, para ser um agente transformador na sociedade. Contudo, este trabalho permitiu contatar que a política de formação continuada em Artes dos CEFAPROs - MT não atende as necessidades formativas dos profissionais e, com isso, inexistente uma sequência formativa e muito menos uma identificação profissional com o ensino de arte.

**Palavras Chave:** Arte/Educação. Políticas de Formação Continuada. Formação de Professores.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no período de 2010 a 2011 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. O estudo como um todo teve o intuito de entender o tipo de formação proporcionada pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

---

<sup>1</sup> Traudi Hoffmann, mestre em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Organização Escolar.

E-mail: [traudi\\_artes@hotmail.com](mailto:traudi_artes@hotmail.com)

Básica do Estado de Mato Grosso aos arte/educadores no período acima mencionado, tendo como respaldo teórico metodológico a proposta investigativa de Ball e Bawe (1992) a fim de analisar o ciclo de política levando em conta os três contextos, de influência, do texto e o da prática, entendendo que um exerce força sobre os outros e entre si e que todos estão imbricados num processo cíclico. Neste presente trabalho, faço uma análise do contexto da prática, mas, ciente que todos os contextos estão articulados, a fim de compreender como se efetivam as políticas de formação continuada reporte-me à entrevista semi-estruturada com os professores formadores de Artes dos CEFAPROs. A escolha desse meio investigativo teve como propósito considerar o posicionamento daqueles diretamente envolvidos com a formação analisada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista serve para coletar dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador ampliar intuitivamente uma ideia de como os sujeitos decodificam aspectos do mundo.

A entrevista semi-estruturada foi realizada através de meio eletrônico, o *Messenger*. A preferência por esse veículo da rede social justifica-se pela significativa distância entre os polos, que contemplam um centro formativo, que foram criados pela política educacional da SEMEC/SUFP/MT, que tem como preocupação valorizar a formação continuada *in lócus*. Assim, foram criados quinze polos pensados para ocuparem pontos estratégicos em virtude da extensão territorial do estado de Mato Grosso.

A fim oportunizar aos professores um acompanhamento nas discussões e implementações das políticas do estado por meio dos professores formadores instituiu-se a criação e implantação dos CEFAPROs que se deram em virtude das diferentes forças, movimentações, organizações governamentais articuladas aos debates políticos empreendidos pelo conjunto de professores, que se caracterizam nas lutas por uma profissionalização docente em âmbito estadual.

Desse modo, os CEFAPROs são criados como resultantes de várias forças políticas, tendo como princípio promover a qualidade na educação do Estado de Mato Grosso, que

[...] consiste em uma política da Secretaria de Estado e Educação que propunha a formação continuada para os professores por meio dos Centros de Formação – Unidades criadas para sediar os encontros de estudos direcionados para a formação de professores. Estes Centros foram criados após a portaria da SEDUC, nº 1.066/96 que suspendeu as matrículas do Curso de Habilitação em Magistério do regime regular. Aos professores,

então atuantes no magistério, foi solicitado pela SEDUC, que enviassem uma proposta de formação continuada de forma a envolver toda a escola, ou outras escolas na formação. (ROCHA, 2010, p.85).

Dessa forma, pode-se perceber que a criação dos *CEFAPROs*, emergiu de forças políticas para atender a demanda da formação continuada também para suprir a lacuna criada pela suspensão do curso de magistério no estado, uma vez que este proporcionava formação inicial para professores atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os Centros de formação tiveram sua origem na Escola Estadual Coração de Jesus situado na cidade de Rondonópolis- MT, porque essa escola

[...] já mantinha uma cultura de formação continuada dos seus professores junto a outras escolas, o CENFOR. Esse centro em determinado período somou 400 professores em formação e esta adesão se deu pela iniciativa da escola estudar coletivamente nas reuniões destinadas para tal fim. A formação contava com uma coordenação geral e vinte e dois coordenadores responsáveis pelas leituras e contatos com as demais escolas da rede estadual e municipal, recebendo apoio dos gestores na escola foi aprimorando e ampliado gerando uma política de formação que se efetivaria nos Centros de Formação e Atualização do Professor (*CEFAPRO*). (ROCHA, 2010, p.85).

Esses dados nos levam a perceber que os *CEFAPROs* já na sua origem têm como princípio a formação coletiva, atendendo as escolas municipais e estaduais, mantendo parceria com instituições de ensino superior. Em sua composição de pessoal, esses centros contavam com diretores e coordenadores indicados, nesse período, pelo Secretário de Estado de Educação. Somente os professores passavam pelo processo seletivo,

[...] constituída por uma banca para que pudessem trabalhar com a formação continuada e, através desta, legitimar-se como aquele que poderia orientar seus pares. Os professores do *CEFAPRO* eram oriundos da escola públicas, portanto, experientes nas questões educacionais, os quais passavam por uma formação e atualização desenvolvida em conjunto com a UFMT para, então, procederem ao atendimento, orientação e desenvolvimento das atividades de formação nos Centros. (ROCHA p.87).

Essa política teve alteração no seletivo de 2008 para 2009, no qual ingressaram os professores formadores de Artes, e também os coordenadores e diretores foram submetidos ao processo avaliativo, ampliando o processo democrático do ingresso da equipe do *CEFAPRO*. Com isso, evidencia que as políticas de formação continuada do estado de Mato Grosso sofrem influências e também exercem força num processo cíclico de transformação no momento em que se observa a necessidade de ampliar a concepção de educação e também a construção da identidade dos profissionais da educação, assumindo que a escola é um espaço onde todos são corresponsáveis no papel

de educar, isso, se configura em um significativo avanço nas discussões para fundamentar o projeto *Sala de Educador*, “cujo objetivo é fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão” (MATO GROSSO, 2010d, p. 1). O projeto se estrutura com uma carga horária de 80 horas anuais, com encontros presenciais e com o acompanhamento dos professores formadores dos CEFAPROs. Seu propósito é atender as necessidades formativas dos profissionais da educação. (*idem*).

Depois de situar brevemente o leitor sobre o contexto da pesquisa, apresentamos a delimitação de sua amostra. Inicialmente focalizamos a coleta de dados em cinco (05) dos quinze (15) polos dos CEFAPROs-MT. A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em virtude da necessidade de entender as políticas de formação continuada desses centros oferecidas aos arte/educadores. Como os professores formadores de Artes são os sujeitos que assumem no dia a dia a formação continuada junto aos arte/educadores, foram caracterizados como os sujeitos que sofrem e exercem influências. Sendo assim, procuramos entender através dos relatos desses profissionais como as políticas de formação continuada do estado de Mato Grosso se configuram na prática.

Desse modo, os CEFAPROs que fizeram parte deste estudo foram os que mantinham no período da pesquisa em seu quadro profissional professor formador de Artes, que são: Barra do Garças, Rondonópolis, Sinop, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. O período analisado ficou delimitado em 2009 e 2010 porque os professores formadores de Artes ingressaram nos CEFAPROS a partir de 2009, com o processo seletivo para os professores formadores. A seleção se deu pelo decreto da SEDUC nº 1395 de 16 de junho de 2008, no Edital 004/2008/GSSEDUC/MT. Este apresenta uma vaga para professor de Artes para cada centro de formação.<sup>2</sup>

Com essa seleção<sup>3</sup>, efetivaram-se nos 15 polos dos CEFAPROs somente 8 professores formadores de Artes<sup>4</sup>. Para fins dessa pesquisa, esse número cai para sete

---

<sup>2</sup> MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Decreto nº 1.395**, de 16 de junho de 2008a. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Edital n 04/2008/GS/SEDUC/MT. Disponível em: <[www.iomat.mt.gov.br/](http://www.iomat.mt.gov.br/)>. Acesso em: 29 set. 2010.

<sup>3</sup> Seleção- É um processo seletivo interno da SEDUC, para os professores concursados, tendo prova escrita com 5 temas pré determinados e sorteados na hora da prova, outra parte é uma prova prática com temas pré-selecionados . As normas e regras seguem o edital de seleção, que varia de seletivo pra seletivo, e que se adéquam as mudanças legais e necessidades de gestão (*idem*).

porque a pesquisadora, como professora formadora de Artes, não se encontra na amostra de professores entrevistados. Além disso, a professora formadora de Artes de Cuiabá encontrava-se em licença saúde no período do recorte temporal dessa pesquisa e a professora formadora de Artes de Diamantino mudou-se para outro estado neste mesmo tempo, saindo assim do quadro do CEFAPRO. Com isso, o número de entrevistados cai para cinco. Ainda no decorrer da entrevista, um dos professores solicitou que seus dados não fossem publicados. Em respeito a esse profissional, não serão considerados os dados desta entrevista. Em virtude dessa decisão o número final de entrevistados ficou em quatro, sendo estas do gênero feminino passo então a utilizar esse gênero quando se referir aos entrevistados. Para preservar a identidade das professoras formadoras, rebuscamos-nos no mundo das artes para a escolha do pseudônimo, que ficou a cargo das entrevistadas. Os nomes escolhidos foram: Frida Kahlo, Tarsila do Amaral, Zaboo e Julia W.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA, FRAGILIDADES.**

Antes de desencadear a análise propriamente dita convém ressaltar que optamos em fazer em estilo itálico, quando se referir à citação da fala das entrevistadas para facilitar a identificação, a leitura e a estética do texto.

Na perspectiva de analisar o que sustenta a prática das professoras formadoras, indagamos com base em que elabora seu plano de ação<sup>5</sup>, todas responderam que usam como fundamentação teórica os PCNs, a LDB 9394/1996 e a Abordagem Triangular.

Com relação à fundamentação teórica, a professora formadora Zaboo diz: *Bom segue: Ana Mae Barbosa - Maria H. Ferraz – Ivalberg. São alguns que eu conheci e aprendi concepções e metodologia para o ensino de arte Zaboo.*

E Tarsila, destaca: *teóricos que escrevem sobre arte/educação (Ana Mae, Fernando Hernandez entre outros)... esqueci de dizer que utilizava também os PCNs de arte.*

Semelhantemente Frida Kahlo acrescenta: *Eu busco me fundamentar teoricamente para realizar a formação quando o público alvo ainda não participou de nenhuma formação eu começo pelos PCNs e depois por autores que discutem a arte/educação no Brasil.... Ana Mae Barbosa.*

---

<sup>5</sup> Questão número 1 do apêndice A.

A fundamentação teórica para a elaboração do plano de ação de Julia W. corresponde ao das demais formadoras, *Em 2009 não foi realizada nenhuma ação em arte, em 2010, com alguns professores nos reunimos em torno de alguns estudos...e para isso utilizamos muito da Ana Mae, Ferraz e Fusari e os PCNs.*

Com relação à forma das professoras formadoras desenvolverem seu trabalho, três das entrevistadas (Tarsila, Frihda e Julia W.) expuseram que *a priori* fazem um diagnóstico da realidade para saber quais as necessidades formativas dos professores que atuam com Artes, conforme esclarece Julia W: *Com base no diagnóstico e solicitação vinda das escolas. É a partir do diagnóstico que elaboramos o plano de ação da área e dentro desse plano que incluímos as ações da arte, propriamente dita.* Tarsila fala, que para a elaboração do Plano de Ação, todo início do ano letivo recorre *aos diagnósticos do ano anterior e quando ao que é solicitado pelas escolas no ano atual.*

Frida Kahlo relata que o diagnóstico das necessidades formativas são observadas no decorrer das ações pedagógicas, *procuro levar em conta a prática docente do cursista para diagnosticar as fragilidades em suas ações.*

Assim, é perceptível uma preocupação em diagnosticar as necessidades formativas dos arte/educadores para depois pensar as ações, visando fazer um trabalho significativo que realmente atenda as fragilidades de cada realidade escolar.

“Para além da formação, o professor precisa de tempo e espaço para a pesquisa nos meios produtores de cultura, para propiciar a assimilação e experimentação da arte pelo corpo e pela subjetividade na construção do sujeito pela apreciação estética ética e política” Fanina (2008).

Ao analisar o que fundamenta o planejamento das professoras formadoras, percebemos que há uma aproximação significativa no referencial teórico que entendem a importância de se trabalhar com uma proposta de ensino em arte que o estudante possa produzir e construir conhecimento e para que isso se concretize na prática, Biasoli (2007) afirma que, para se ter

[...] um efetivo ensino de arte é preciso que o professor tenha, além de uma formação adequada e atualizada, a consciência de que toda a mudança que se faz necessária implica conhecer a essência da expressão das linguagens artísticas e como ela se desenvolve no campo da educação se aplica à realidade do aluno. (BIASOLI, 2007, p.21).

É nesse sentido que se justifica a necessidade de profissionais capacitados, para que essa prática seja reveladora, numa busca constante para atribuir significados e intencionalidades.

Em se tratando da especificidade da formação continuada em arte/educação convém recorrer, mais uma vez, ao aporte teórico de Biasoli (1999, p.116),

[...] na prática reflexiva, o ensino da arte enfatiza tanto o saber artístico como o fazer artístico, não havendo dicotomia entre teoria e prática. Esse ensino não é regido por uma lei ou um modelo preestabelecido [...] O aluno, numa prática dessa natureza, é levado a usar sua experiência cognitiva não apenas para adquirir informações e destreza, habilidades manuais ou técnicas, mas para utilizar suas capacidades e habilidades cognitivas na apreensão da realidade para não imitá-la pura e simplesmente, e sim compreendê-la, recriá-la e apropriar-se dela para a construção de um conhecimento novo, e de seu próprio conhecimento.

Esses dados reforçam a ideia de que a formação continuada do arte/educador requer uma atenção especial própria do ensino de arte, e ainda, que a formação continuada é responsabilidade de todos, tanto dos professores, equipe gestora das escolas, dos CEFAPROS, da SEDUC, das universidades, enfim de todas as instituições educacionais.

Ainda no que diz respeito ao planejamento das ações das professoras formadoras de Artes, foi perguntado à Frida sobre o projeto de arte e língua portuguesa, que aborda a questão da literatura de Mato Grosso, presente no plano de ação da área de linguagem. A professora formadora revelou que a proposta de ensino era da professora formadora de português e fazia parte da ação por área do conhecimento. *Na verdade procuramos desenvolver ações por área do conhecimento, eu trabalhei com os artistas matogrossentes e a professora da língua portuguesa trabalhou literatura. (Frida Khalo).*

Ainda destacando especificidades dos planos de ação, observamos que a professora formadora Julia W. buscou suporte nas novas tecnologias para desenvolver o projeto DIA<sup>6</sup>, que tinha como preocupação oferecer formação continuada aos professores, que muitas vezes são privados de participar em virtude da grande distância existente entre a sede do polo e as cidades pertencentes a este centro de formação. Com o uso da plataforma E-proinfo<sup>7</sup> a referida professora [entrevista] sanou o problema da

---

<sup>6</sup> DIA: Diversidade, Inclusão e Arte. (MATO GROSSO. Centro De Formação E Atualização Dos Profissionais Da Educação Básica Do Mato Grosso. **Projeto Político de Desenvolvimento do CEFAPRO**: Sinop: Plano de Ação/CEFAPRO Mato Grosso, 2009.)



logística e as implicações do sistema posto pela *SUFP/SEDUC*, conforme seu próprio relato:

*O projeto dia, diversidade, inclusão e arte foi proposto pelo CEFAPRO a partir de um diagnóstico feito na cidade, pensamos no projeto para levar a discussão e buscar sensibilizar para as questões referentes a arte e inclusão. Então ele foi estruturado na modalidade à distância pela plataforma do E-proinfo com um encontro presencial no início e outro no final, onde houve o seminário de encerramento. Todo o curso foi pensado em atender as necessidades do município... Das práticas dos professores foi partindo da realidade local... então eles tinham os textos para leitura/estudo e propostas de atividades que tinham que desenvolver em sala de aula ou na comunidade vivências de deficiências e superação/expressão pela arte por exemplo, na vivência da cegueira. Eles tinham que fazer atividades rotineiras como tomar água, lanche, caminhar... Etc.. Com os olhos vendados e também uma prática artística... Onde tinham que desenhar, pintar com os olhos vendados... E assim era para as outras deficiências. Essas atividades eles desenvolviam tanto com os alunos, como também os próprios professores tinham que ter essa vivência também. Foi maravilhoso, e como era um módulo somente para sensibilização... Foi solicitada a continuidade das discussões que estamos organizando para atender... e o interessante é que lá não tem nenhum professor formado em arte em com o grupo que participou conseguimos uma sintonia muito boa nas discussões.*

O discurso da professora propicia uma leitura positiva sobre esse exercício de formação. Essas atitudes são significativas para instigar avanço na aprendizagem em Artes e propor uma reflexão do que está posto. Mas, identifica-se fragilidade para dar sequência e aprofundamento teórico para a construção cognitiva e estética, porque pelo que se percebe, o projeto ficou muito em nível de vivências artísticas, não tendo um tempo suficiente para o aprofundamento teórico e estético.

Para identificar a concepção de formação continuada das professoras formadoras de Artes dos *CEFAPROs*,<sup>8</sup> observa-se que elas se aproximam e estão alicerçadas principalmente nos estudos de Nóvoa, que é o consultor da *SEDUC- MT*. Tarsila nos diz que formação continuada é para suprir as necessidades formativas do profissional... *uma vez que a primeira não dá conta realmente de nos "formar". Também uma forma eficaz de nos manter atualizados sempre... No nosso caso de professores formadores é imprescindível esta formação.*

Nesse momento percebemos que a professora indica a necessidade de formação inicial e não somente a continuada, assim compreende que há a necessidade de se criar política de formação específica em Artes no estado de Mato Grosso para dar conta dessa demanda.

Zaboo amplia um pouco mais a discussão sobre formação continuada,

---

<sup>8</sup> Questão número 2 do apêndice A.

*Então formação continuada, a expressão já diz: continuada. Depois da graduação - pós-graduação, continuamos com a formação continuada, essa é a função do CEFAPRO, fomentar junto as escolas os momentos para que aconteça a formação continuada, assim como deve acontecer no CEFAPRO para os professores formadores provocar, suscitar discussões de temáticas que atenda as necessidades e especificidades das unidades de ensino e/ou dos professores, assim como as nossas de professor formador. Possibilitar momentos para identificar e/ou diagnosticar nossas práticas de professor, fortalecendo a atuação de professor pesquisador.*

Zaboo, em suas palavras, se aproxima do que propõe Nóvoa, (2009, p.11) sobre “a necessidade de uma formação de professores construídas dentro da profissão” e ainda, que o professor seja um pesquisador para aprimorar a prática tendo como princípio a reflexão na ação, fundamentada em um bom referencial teórico para propiciar aos arte/educadores formações específicas, pois estes “[...] devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e, ao mesmo tempo, uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo” Coutinho (2002, p.156).

Entende-se com isso que, para haver abordagem artística, crítica e contextualizada nos processos formativos é fundamental promover a valorização do profissional docente, contemplar questões específicas sobre arte/educação e estimular a produção de pesquisa a fim de desenvolver a reflexão e produzir conhecimento.

Através dos dados relevados na entrevista a concepção de Julia W. remete aos estudos de Alarcão (1996) e Schön, (2000), quanto a construção do conhecimento na ação, reflexão na ação, e sobre a ação; de Nóvoa, (2009) quando fala do professor forjar a sua própria formação continuada e de Tardif e Lassard (2005), quando falam da profissionalização docente.

Diante dessa afirmativa é importante recorrer ao Orientativo da SUFP/SEDUC (2010) para confrontar o que se assegura nos documentos quanto à formação continuada,

*A Seduc-Mt propõe uma concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como processo contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua transformação. O resultado de tudo isso é a construção das competências adjetivas na educação básica através de processo autônomo e com identidade própria; e a formação como um processo crítico-reflexivo sobre a prática, a reconstrução da identidade pessoal/profissional e sua autonomia. (MATO GROSSO, 2010, p.15).*

Ao confrontar as reflexões postas nos documentos com o relato da professora formadora Frida Kahlo, percebo que há uma incoerência entre o que está no contexto da

produção do texto das políticas de formação continuada do estado com o contexto da prática, porque na realidade, o quadro dos profissionais que atuam com Artes, na maioria dos casos não possui formação inicial, são professores remanescentes, que muitas vezes desconhecem a proposta de Artes e ainda não reconhecem a necessidade formativa. *E isto é histórico e cultural, então, em dois anos dos 10 municípios que atendemos, fui em apenas 5 nos demais não surgiram necessidades formativas. Mesmo não possuindo professores com formação específica.*

Diante de tantos desafios na formação continuada, as professoras formadoras normalmente sentem a necessidade da pesquisa e sustentação teórica para sua qualificação. Nesse momento, faz-se necessário a atenção do leitor para observar o reconhecimento das professoras formadoras sobre a necessidade que sentem em receber formação continuada e fomentar a pesquisa como meio de fortalecer a profissionalidade docente. Como o estado não tem um projeto de formação continuada específica em Artes, o professor formador cria situações de autoformação para amenizar as dificuldades encontradas nas ações da prática e com isso, constroem sua identidade profissional articulada com a pessoal, porque,

[...] no limiar de uma proposta com enormes conseqüências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissão*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. (NÓVOA, 2009, p.16).

Como o autor destaca, o processo de formação continuada perpassa pela escolha de uma teoria articulada com as concepções pessoais e culturais da pessoa professor, vinculada a reflexão, no espaço de atuação,

[...] por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem injunções do exterior, serão pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 15).

Nesse ponto da análise é importante fazer uma reflexão sobre de quem é a responsabilidade da formação continuada, um aspecto positivo da concepção de Nóvoa (2009), é a importância de a formação continuada acontecer dentro da profissão e no horário de trabalho, numa troca dialética reflexiva com os pares, e também, que esse processo precisa perpassar pelo desejo do profissional, porque a construção profissional não está desassociada da construção pessoal, porque a pessoa está no profissional e o profissional está na pessoa. Mas isso, não isenta o estado de proporcionar políticas

eficientes de formação continuada em parceria com instituições de ensino acadêmico, plano de carreira, direitos esses que já estão assegurados em âmbito federal e de certo modo está descrito no contexto da produção do texto das políticas estaduais de Mato Grosso.

Fica evidente também que nesse formato que está posto a formação específica de Artes é quase inexistente.

*Não há uma sequência de concepção de formação continuada percebi ao longo desses anos que avançamos em muitos aspectos, porém também houve retrocessos, com certeza. E ainda tenho dúvida se esse trabalho é formação continuada, para ser continuada temos que acompanhar, retornar, ver os resultados. Quando vamos em uma unidade ou um município uma vez no ano e não voltamos, qual é a nossa contribuição, para que a formação seja continuada e permanente.(ZABOO, 2011)*

Assim, percebe-se uma fragilidade na formação continuada do arte/educador para atender a completude do ensino de arte, que é uma área do conhecimento importante para a formação do sujeito, como nos revela Biasoli (2007 p.91), “É pela arte que temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e suas crenças”.

Sobre essa problemática da qualificação profissional e o atributo do ensino de arte, Coutinho (2002) afirma que é preciso romper com a dicotomia entre o fazer arte e o ensinar arte porque para haver qualificação no processo de ensino e aprendizagem em arte, precisa-se instigar o arte/educador ao processo de reflexão para ampliar as concepções teórico-metodológicas, para possibilitar a interação no cotidiano com a arte.

Ao levar em conta que “quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois compartilha de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito”. Iavelberg (2003, p.9).

Através das análises do contexto da prática das professoras formadoras de Artes dos CEFAPROs, observei por meio das entrevistas que o estado priva os arte/educadores de ter formação continuada específica, e o que agrava mais essa situação, é o fato que estes profissionais em sua grande maioria não são formados em Artes. Estes profissionais assumem as aulas de Artes coercitivamente por serem professores remanescentes, porque no sistema de atribuição de aulas não conseguiram completar a carga horária na disciplina graduação.

Com isso, visualizo uma fragilidade no comprometimento para que haja qualidade no ensino de arte. Embora a arte tenha caráter de magia e ludicidade, ela traz

em seu bojo toda a completude da leitura estética e criticidade da realidade social presentes em todas as manifestações artísticas, Como afirma Barbosa (2005 p.178):

[...] apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Isso remete a necessidade de assegurar a construção de uma base intelectual aos arte/educadores, para que este possa articular saberes específicos da arte com as informações do contexto da realidade, para instigar o educando a aprender e produzir arte.

Essa pesquisa permitiu entender que a formação continuada em Artes acontece quando as professoras formadoras criam projetos de formação específicos de Artes, na sua maioria fora do projeto Sala de Educador.

Sendo assim, as discussões específicas de Artes só são possíveis quando a formadora ousa propor formação em outras perspectivas, mas por não haver políticas viáveis, os projetos nem sempre tem continuidade.

Isso fica evidente também para Zaboo ao responder sobre as políticas de formação continuada do estado:

*Políticas de formação, está difícil identificar, onde está amparada essa prática porém, no momento podemos citar o documento da SEDUC - OCs, as práticas do CEFAPRO que são encaminhadas pela SEDUC.... Para cada mudança que acontece no governo, na SEDUC, na SUFP, sentimos que nada é concluído, sempre estão nos orientando de forma diferenciada, percebo até, que para cada polo dos CEFAPROs, até mesmo os técnicos tem uma linguagem diferente. Eu não saberia te responder com propriedade as conclusões de 2009 e 2010. Ainda que no ano de 2009, houve uma iniciativa de formação e acompanhamento que me deixou bastante otimista, porém não prosseguiu. E no ano de 2010, penso que não tivemos acompanhamento, formação ou qualquer iniciativa até mesmo incentivo para que nossas práticas fossem significativas e apresentada com expressividade, muito embora entendo que deve partir do professor formador, porém temos que ter apoio e incentivo da equipe gestora do CEFAPRO e da equipe da SEDUC. O que muitas vezes não acontece. Ou melhor posso citar vejo diferenciamento no tratamento dessas questões de polo para polo. Posso até me expor um pouco mais e dizer que a SEDUC- SUFP tem muitos pesos e várias medidas para cada caso que aparece para ser resolvido. A exemplo temos a primeira formação realizada em 2009 e depois o que aconteceu! Como ficou fim daquele evento, o que nos amparou! Quem nos deu orientações no ensino de arte ou melhor para a área de linguagens estamos ainda um pouco longe da integração. Só para retornar, quando segmentamos as escolas, cada professor é responsável por uma escola, eu não entendo como isso acontece, pois eu só atendo 03 escolas das 89 que temos e as 86 que eu não vou, como fica a formação dos professores que muitos não tem formação para*

*trabalhar artes.... Eu não entendo essa divisão de acompanhamento, sinceramente...*

Com a revelação da professora foi possível observar que não há coerência e nem clareza na política de formação continuada do estado, havendo uma variação de cada gestão e ou mesmo, as atividades propostas não são concluídas ou retomadas para dar sequência. As orientações mudam durante o processo, o que dificulta o trabalho de formação continuada principalmente em Artes. Outro dado presente na fala da professora é a distribuição dos professores para atender as escolas, das 89 escolas que o CEFAPRO precisa atender, ela acompanha somente 3. É pertinente a preocupação de Zaboo ao refletir sobre a formação oferecida aos arte/educadores, que na grande maioria não tem formação específica, no momento que se nega o acompanhamento a esses profissionais, se comprova o descaso por parte do estado com a qualidade do ensino de arte.

Assim, foi possível constatar que a proposta de ensino de arte do estado precisa propiciar aos arte/educadores qualificação adequada as especificidades da arte/educação, para possibilitar ao estudante, aprender arte em seu contexto social e propiciar momento para conhecer, e entender as produções culturais num processo dialético, estético e ético, social, que respeite as diferenças para desenvolver a percepção crítica interativa para transformar o seu meio num mundo mais justo e com direito de escolhas.

Como afirma Iavelberg (2003), o gosto pelo aprender arte requer qualidade na mediação do processo de sensibilização entre o aprendiz e a arte e com o profissional. Assim, nesse ponto cabe questionar como o profissional que não reconhece a necessidade formativa e não procura especializar-se na área vai lidar com o ensino de arte? Como vai conseguir despertar no educando o gosto pela a arte e o desejo de aprender? E como este arte/educador vai estabelecer uma conexão e compreensão partindo do contexto do estudante com os avanços tecnológicos, as mudanças contemporâneas estéticas e culturais, se para isso exige do arte/educador “conhecimento-processo” Biasoli (2007).

Através das entrevistas, conclui-se que a fundamentação teórica, a concepção de ensino de arte, a referência aos PCNs e a LDB/96 das entrevistadas se assemelha, bem como a menção a Abordagem Triangular. O que permite entender que a fundamentação teórica do Plano de Ação das professoras formadoras reincide no contexto da prática. Mas por outro lado, o mesmo não se efetiva na prática porque a

política de formação continuada postas pelo estado desconsidera as necessidades formativas dos arte/educadores, que em sua maioria, não tem formação específica e são professores remanescentes.

Em se tratando da concepção de formação continuada, as professoras formadoras estão coerentes com o contexto da produção do texto das políticas de formação continuada do estado que entendem como um processo contínuo, reflexivo, dialético entre os pares, que aconteça em horário de trabalho *in lócus* e que o professor se perceba como sujeito responsável da sua formação.

Por outro lado, segundo as entrevistadas, as políticas do estado não dão conta de atender as necessidades formativas dos arte/educadores, porque não existe uma continuidade nas ações. Embora as professoras formadoras tenham uma preocupação em diagnosticar as necessidades formativas dos arte/educadores, o sistema posto pelo estado não instrumentaliza para que essa formação aconteça na prática.

Já a formação específica para as professoras formadoras de Artes dos CEFAPROs, a SUFFP/SEDUC é inexistente. Para sanar suas dificuldades, elas procuram se autoformarem através de pesquisas e reflexões da e na prática. Identifico aqui o reconhecimento da necessidade formativa num processo reflexivo articulado a construção da identidade do professor como pesquisador e entendo o profissionalismo docente numa perspectiva de conquistas sindicais, que buscam resgatar o reconhecimento do profissional da educação na sociedade, respaldamos essa ideia nas discussões de Hypolito, (2009).

Ainda em se tratando da formação continuada das professoras formadoras, identificamos que, dos centros formativos pesquisados, dois tecem parcerias com as universidades, mas os temas abordados não contemplam as especificidades da arte/educação. Embora todos os CEFAPROs presentes nessa pesquisa tenham implantado o projeto Sala de Formador para viabilizar a formação continuada e o diálogo entre os pares, o professor formador não tem com quem trocar ideias sobre as especificidades do ensino de arte, se restringindo a discussões da área de linguagem, às questões gerais da educação e as políticas de formação continuada do estado.

Diante de tantas revelações, desperta ainda mais o sentimento de inquietude, porque se desvela um mundo de contradições, desejos de mudanças, entraves burocráticos, propostas políticas de formação desencontradas, falta de continuidade, espaço mínimo para o ensino de arte, uma falta de reconhecimento enquanto componente curricular obrigatório e importante para a formação do sujeito, o

desrespeito com o ensino de arte e com o estudante quando se permite que profissionais remanescentes e não habilitados assumam as aulas de Artes e não se oferece uma política de formação continuada para atender as necessidades formativas do arte/educador.

## **CONCLUSÃO**

Concluimos essa análise reportando-nos em Ball e Bawe (1992), para demonstrar que as relações das teias de poder estão interligadas porque uma exerce força sobre a outra e os contextos, do texto, de influência e o da prática estão articulados. Sendo assim, para pensar uma política de formação continuada que atenda o ensino numa perspectiva crítica, com ações contra hegemônica, requer-se uma sincronia entre os contextos, mas por hora, identificamos que na política de formação continuada dos arte/educadores no estado de Mato Grosso existe uma lacuna e está a passos lentos, revelando assim a necessidade e certa urgência em rever essa proposta através de reflexões e discussões de forma democrática, para que se aproxime o que está proposto no contexto de influência e do texto com o da prática.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Shön e os Programas de Formação de Professores**. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.) e outros. *Formação Reflexiva de professores*. Portugal Porto: Porto, 1996.

BALL, S.; BOWE, R. e GOLD, A. **Reforming education and changing schools**. London: Routledge, 1992.

BARBOSA, Ana Mae, (org.). **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Fundação Iochpe, 1991.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Uma introdução à Arte/Educação Contemporânea**. 10f. São Paulo: Mímeo, 2005.

BIASOLI, Carmem Lúcia Abdie, **A formação do professor de arte: Do Ensaio à encenação**. 3ª edição, Campinas: Papyrus, 2007.

BORG DAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp, **Investigação Qualitativa em Educação**, Portugal Porto: Porto, 1994.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação. **E-proinfo**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=138:e-proinfo&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=114:sistemas-do-mec&id=138:e-proinfo&option=com_content&view=article)>. Acesso 03 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, v. 134, n. 248, p. 27.833-42, dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.056, 13 de outubro de 2009**: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)> Acesso em: 01 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.



\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer Orientativo nº01/2010:** Desenvolvimento do Projeto de Sala de Professor para o ano de 2010. Cuiabá, 2010b. Disponível em: <[www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=23&Itemid=42](http://www.cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=42)>. Acesso em: 29 set. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_.: Parecer Orientativo 2011. Cuiabá, 2011. 06 p.

NÓVOA, António.(Org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor.** Portugal Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores em Mato Grosso:** Trajetória de três décadas (1977- 2007). Cuiabá: UFMT, 2010.

SHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo:** Um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude, **O Trabalho Docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana; Trad. João Batista Kreuch. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

## **“Da leveza do traço à construção da crítica”**

Vanessa Priscila da Costa – Universidade Luterana do Brasil (Ulbra – Canoas / RS).

### **Resumo**

Este ‘Relato de Experiência’ apresenta o Projeto de Ensino “Da leveza do traço à construção da crítica”, desenvolvido com uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental (EJA), na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre. O projeto, cuja temática foi a Caricatura, teve como objetivo perceber a sua importância e entender a evolução da mesma na construção da crítica – política, histórica – para a edificação do processo criativo pessoal. Através do título, foi trabalhada a questão do surgimento da caricatura, isto é, ressaltados pelo ‘traço’ e pela ‘crítica’, presentes nesse tipo de linguagem que engloba a manifestação caricatural. Por intermédio da abordagem da escolha de uma artista, a primeira caricaturista brasileira, Nair de Teffé, foi o ponto de partida da pesquisa, isto é, de acordo com sua história de vida, demos início ao estudo das representações / fatos que culminaram à construção de uma caricatura – atividade final da disciplina – uma vez que, através de todo um processo, houve o estudo da História da Caricatura no Brasil (no século XIX), do desenho, de artistas caricaturistas e dos elementos da linguagem visual, abordados através de leituras de imagem, práticas individuais e em grupos, pesquisa e estudo de texto. Sendo assim, foi desenvolvida – através do Projeto de Ensino – a construção da crítica individual, que permitiu com que o aluno, além de ter uma postura mais analítica, ficasse mais atento aos fatos históricos e políticos que estão presentes no dia a dia.

**Palavras-chave:** Traço; Crítica; Manifestação Caricatural; Nair de Teffé.

### **Relato de Experiência**

O Projeto Educativo de Ensino “Da leveza do traço à construção da crítica” foi desenvolvido para uma turma de 7ª série do Ensino Fundamental (EJA), realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Anne Frank, em Porto Alegre. Teve como temática principal a abordagem da Caricatura com o conhecimento de uma artista – Nair de Teffé – a primeira caricaturista da imprensa brasileira, sendo que seus trabalhos foram publicados nos mais diversos jornais da época, no século XIX.

Para dar início ao Projeto de Ensino com a turma – uma vez que esta não estava habituada com esse tipo de trabalho – foram expostas, no primeiro dia de aula, as duas palavras-chave que norteariam todo o projeto: ‘traço’ e ‘crítica’, palavras estas que englobam e participam no estudo da manifestação caricatural, nesse caso a caricatura pessoal. Através dessas duas palavras, antes mesmo de apresentar o título à turma, propus uma discussão sobre os termos traço e crítica. A partir dessa abordagem foi realizada uma leitura de imagem de

uma caricatura de Nair de Teffé, sendo que através dessa proposta, descobrimos juntos qual seria a temática trabalhada ao longo das demais aulas. Vale ressaltar o quão significativa foi essa amostra do Projeto que se iniciava, pois, dessa forma, a turma teve conhecimento sobre o que seria tratado nas demais aulas, uma vez que estas não estariam ‘soltas’, mas agrupadas para formar o todo, isto é, ao que o Projeto se propunha.

É importante colocar que os alunos não tinham conhecimento sobre a artista em questão. Expus o motivo de tê-la escolhido à turma e ao projeto, fato este que desencadeou mais o interesse dos alunos perante o mesmo. Comentei que Nair de Teffé, ao iniciar seu trabalho como caricaturista, utilizava um pseudônimo para publicar seus trabalhos; vinda de uma família nobre, estudou nos melhores colégios, sendo que aos 27 anos casa-se com o atual, então, presidente da República, o marechal Hermes da Fonseca, em 1913. Num tempo em que a posição da mulher era inferior à sociedade, Nair, através de seu pseudônimo Rian, isto é, Nair invertido, pode se expressar através do gênero que mais lhe agradava da manifestação caricatural: a caricatura pessoal. Este fato prendeu muito a atenção da turma, pois remete à sociedade atual, num âmbito em que surgem inúmeras perguntas, tais como: será que as mulheres são reconhecidas e valorizadas no trabalho como os homens?! Hoje, as mulheres precisam, de certa forma, “esconder” sua identidade para ter crédito em seu trabalho?! Foi o que Nair fez, mas isto foi uma forma inicial de mostrar seu trabalho ao grande público, pois esta foi uma mulher muito ousada para a sua época, sendo amiga de outra personalidade mal vista na sociedade, Chiquinha Gonzaga, Nair trouxe para o Palácio do Catete, isto é, sede da República, aos bailes da corte, o maxixe, sendo que essa dança e esse tipo de música foram recriminados na época, uma vez que esta a executou com o violão, um instrumento popular e ligado à vida boêmia.

Comentei, dentre todos os fatos mencionados, que o ponto de partida para nossas aulas estava focado através das inúmeras proposições discutidas, destaquei também que a cada aula o foco seria ligado através do ‘traço’ ou da ‘crítica’, uma vez que ambas se complementam e constituem o Projeto de Ensino.

Tendo como objetivo principal o fato de perceber a importância da caricatura e entender a evolução da mesma na construção da crítica – política, histórica – para a edificação do processo criativo pessoal, o projeto apresentado buscou a abordagem da construção da crítica individual, uma vez que, durante todas as demais aulas, houve a construção de um processo que estava focado nos mais variados tipos de manifestação caricatural para se chegar então à caricatura pessoal, atividade final da disciplina. Sendo assim, a partir do estudo de charges, cartuns e caricaturas pessoais, além da história que embasava as mesmas, partindo de

sua existência no Brasil através de Nair de Teffé, fez com que a turma começasse a elencar fatos, fazer relações, percebendo, assim, como a Arte não é algo tão distante de nós, mas algo que participa e constrói ativamente a história de nossa sociedade. Portanto, o projeto buscou esse emaranhado de possibilidades para permitir com que o aluno, além de ter uma postura mais analítica, ficasse mais atento aos fatos históricos e políticos presentes na sociedade, abordados no decorrer de todo o Projeto de Ensino.

Vejo o quanto foi importante para o Projeto “Da leveza do traço à construção da crítica” tratar de uma personalidade marcante na história para, então, trabalhar inúmeros conteúdos relacionados à caricatura, e todos os processos e etapas necessárias para se chegar até ela, por exemplo. Acredito que tenha alcançado, dessa maneira, os objetivos que estabeleci quando criei o projeto para a turma, uma vez que este desafiou – aos alunos – a perceber a importância da caricatura, além de compreender a evolução da mesma na construção da crítica – política, histórica – para a edificação do processo criativo pessoal; e a mim – como professora – no sentido de perceber a importância da criação de um Projeto de Ensino para o desenvolvimento das aulas, uma vez que nós, através da prática docente baseada nessa metodologia, conforme Ferraz, Fusari<sup>1</sup>, passamos a notar o valor do registro nas aulas de Artes, isto é, para um projeto, o momento de registro é também uma pausa para que o professor possa refletir, organizar o pensamento, e, assim, repensar sobre a sua própria prática, já que o projeto é algo que está em constante mudança, ou seja, que depende do andamento da turma para continuar daquela maneira ou não.

Ao longo dos encontros, posso dizer que houve um crescimento para ambas as partes (alunos e professora), isto é, fomos construindo um grupo que, a cada aula, se interessava mais nas descobertas e questionamentos que surgiam durante a trajetória. Vale ressaltar que – através das palavras-chave ‘traço’ e ‘crítica’ – a turma teve o conhecimento sobre o que nortearia todo o projeto que foi desenvolvido, sendo que a cada semana íamos construindo um grande emaranhado de fatos, situações, aprendizagens que culminaram para o trabalho final da disciplina: a construção da caricatura.

No decorrer das aulas, observei que a maioria da turma tinha inúmeras dificuldades em relação ao desenho, já que durante todos os anos em que tiveram Artes, esta era uma simples disciplina em que desempenhavam atividades ‘soltas’, isto é, sem algum fundamento, além de não estarem vinculadas com a realidade do aluno, ou seja, os trabalhos – ao serem vistos –

---

<sup>1</sup> FUSARI, Maria F; FERRAZ, Maria Heloísa. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

não diziam nada sobre o aluno em questão, através deles não tínhamos como saber seus gostos, suas vivências e experiências de vida.

Sendo assim, através de minha proposição a pensar em algo que pudesse ser construído ao longo de toda uma trajetória, não simplesmente propor a construção de uma caricatura para alguém que nunca fez uma, optei, por trabalhar a questão da observação. Posso afirmar que o resultado foi muito positivo, uma vez que o pensamento dos alunos começava a modificar, isto é, eles já possuíam uma visão mais crítica da própria sociedade em que estão inseridos, pois conseguiram perceber as inúmeras relações possíveis entre fatos do cotidiano com a própria Arte, ou seja, observaram que a Arte em si não era algo tão distante quanto pensavam, mas que todos tinham a possibilidade de construir e elaborar o seu processo artístico para a criação de determinado trabalho.

A partir desta solução que havia encontrado, os alunos se tornaram mais confiantes e capazes para a realização do trabalho final da disciplina, pois perceberam o quanto é importante no desenho a questão da observação, isto é, daquele olhar mais atento aos fatos e circunstâncias do próprio cotidiano. Dessa forma, percebi o quanto é imprescindível essa busca por uma solução / alternativa ou caminho que faça com que o processo criativo do aluno possa fluir e tornar-se algo significativo em suas vidas. Em relação à prática docente, vale ressaltar o quanto foi satisfatório, para mim, essa evolução da turma através dos caminhos que estavam sendo construídos para a atividade final da disciplina; uma vez que me fez repensar sobre como o professor pode sim fazer com que suas aulas não sejam as mesmas de sempre, isto é, através dos Projetos de Ensino, vemos que – antes de qualquer coisa, antes de ‘exigirmos’ trabalhos criativos, propostas inovadoras, parte de nós sermos criativos para, então, criarmos situações de aprendizagem para a construção do conhecimento.

Pensar o processo de ensinar e aprender Arte, ancorado na mediação docente, parece evidenciar, portanto, as intrincadas relações entre os aprendizes – com seus saberes, desejos, necessidades, interesses e resistências, assim como as intrincadas relações do objeto de conhecimento que queremos tornar ensinável e aprendido.<sup>2</sup>

Conforme citação acima, podemos verificar o quanto esse trabalho de mediação é importante – no processo de ensino / aprendizagem – para a construção das aulas, uma vez que nós, educadores, visamos à busca pelas transformações que a Arte provoca / proporciona

---

<sup>2</sup> MARTINS, Mirian Celeste F. Dias. Conceitos e terminologias. Aquecendo uma transforma-ção: atitudes e valores no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

na vida de cada indivíduo, isto é, através de inúmeros questionamentos ocasionados pelas atividades propostas, os alunos começam a valorizar o lado crítico que deve existir na sociedade em que estão inseridos, uma vez que estes fazem parte desta.

Sendo assim, durante a realização dos trabalhos, notei o quanto foi fundamental esse processo ocorrido, uma vez que utilizando outro material, que não algo para o desenho, tornou-se mais fácil a execução do início de um trabalho constituído em várias etapas. A argila, então, atuou como um material desencadeador para dar início ao trabalho da caricatura pessoal, sendo que este foi essencial para a sequência da atividade. Percebi que, através dessa alternativa, a turma obteve respostas muito positivas, uma vez que – durante a realização do desenho, isto é, da caricatura, puderam observar o trabalho que haviam feito com argila, valorizando, agora, através de outro material e de outra linguagem os princípios básicos da caricatura em si.

Portanto, vale ressaltar o quão significativo foi o processo criativo desenvolvido com a turma, já que este, através de todas as atividades apresentadas, conseguiu atingir resultados muito positivos, isto é, confirmados, também, na atividade de fechamento do Projeto de Ensino com a presença de um caricaturista que expôs e comentou sobre seu trabalho à turma. Notei que, com a presença do artista, ficaram mais evidentes todas as características e definições que temos para esse gênero do humor, que é a caricatura, gênero este que engloba e se insere na manifestação caricatural.

Conforme Martins<sup>3</sup>, é importante salientar a importância que esta dá à inserção da Arte na escola, partindo do pressuposto que todos devem ter acesso a esse saber, sendo assim, nada melhor do que a turma ter tido acesso ao trabalho de alguém que utiliza um meio artístico para explorar sua linguagem, nesse caso a caricatura pessoal. Vejo que para chegarmos até a construção da caricatura tivemos de percorrer um processo, para, então, conhecermos a linguagem e podermos trabalhá-la de fato, sendo assim a importância e o motivo de vivenciarmos um Projeto de Ensino, já que este – “Da leveza do traço à construção da crítica” – se constitui em um bem à sociedade que participa e colabora – criticamente – com o conhecimento construído a cada dia.

---

<sup>3</sup> MARTINS, Mirian Celeste F. Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.



## COMPOSIÇÕES DE UM SILÊNCIO: SENSIBILIDADES POSSÍVEIS NO ESPAÇO DAS PALAVRAS

Viviane Costa Rodrigues <sup>1</sup>

Róger Albernaz Araújo <sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa objetiva investigar a estética e a possibilidade de uma experimentação subjetiva do espaço institucionalizado, face ao âmbito de algumas regras específicas de comportamento e de certos procedimentos disciplinares. Desta forma surgiu a ideia de buscar uma experimentação individual, enquanto desejo de interação com os materiais presentes na Biblioteca Pública Pelotense. Para tanto, houve a necessidade de transcrever estas experimentações e produzir uma cartografia a partir de algumas visitas, como forma de permitir um registro da investigação, que pudesse embasar futuras fundamentações, utilizando-se, para tanto, alguns conceitos da filosofia da diferença, principalmente em Gilles Deleuze e Michel Foucault. Com isso, foi possível perceber que a imposição de normas disciplinares compreendidas dentro deste espaço público promove uma regulação de comportamentos, os quais convivem com outros aspectos “sensíveis” verificados em um espaço que é coletivo. Nesta apreciação, verificou-se também a existência de uma estética de sensações, mais ou menos visíveis: sons, cheiros, imagens e materiais, que propiciaram outras sensibilidades em efetivo movimento de desterritorialização. O deslocamento do olhar, antes direcionado, permitiu reconhecer que os espaços públicos, assim como outros espaços não institucionalizados, podem ser capazes de possibilitar outras percepções, potencializando a criação de outras formas de conhecimento em uma experiência individual e coletiva, simultaneamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** estética, biblioteca, território, cuidado de si.

---

<sup>1</sup> Orientador; Professor do Programa de Pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense; Mestre em Educação (UFPEL); Doutor em Educação (UFRGS).

<sup>2</sup> Graduada em Artes visuais (UFPEL); Especializanda em Educação (IF-SUL).

## 1. INTRODUÇÃO

Ao mesmo tempo em que vivemos uma efemeridade permanente de imagens e de relações sociais, mais ou menos instáveis, estar no mundo, ainda compreende um exercício de interação coletiva. Embora, seja crescente o avanço dos comportamentos individuais como: morar sozinho, comer sozinho, andar sozinho, entre outros modos de vida aparentemente comuns e que refletem uma dinâmica de relações sociais cada dia mais transitórias e fugazes; a totalidade das relações se dá coletivamente. No trabalho, na escola, no restaurante, no supermercado e até mesmo onde moramos: no condomínio, na vila ou no bairro. Precisamos de um mínimo de convivência para viver, comprar, vender, transitar pelas ruas se utilizar de serviços públicos. Enfim... não existem espaços de total individualidade. Felizmente e infelizmente.

Contudo, alguns espaços urbanos, direcionados ou não para uma finalidade coletiva, constituem um lugar aberto e multivetorial capaz de produzir sentimentos e sentidos comuns. Embora submetidos a certas individualidades, esses espaços tendem a aproximar pessoas e unificar num mesmo ambiente diversas concepções, valores e modos de existência distintos, o que assume uma coexistência e um engendramento de novas possibilidades, de novas identidades.

Talvez, seja possível descrever esses espaços pelo conjunto de relações que permitem definí-los como espaços de contemplação provisória: cinemas, museus e neste caso, especialmente, as bibliotecas. Há nelas uma relação contínua de espaço-tempo-imagem com o visitante que, aqui, chamarei de visitante-espectador. Este espaço institucional, por assim dizer, está ligado a tantos outros o que possibilita confrontar lugares reais, imaginários, históricos, a-temporais, uma “leitura” de outros tantos lugares.

Como maneira significativa, esta relação com o visitante-espectador provoca sentidos que suscitam a sensibilidade: cheiros, imagens, sons, o toque nos materiais, entre outros recursos que propõem um momento de interação, todavia controlada. Uma meditação sobre a própria subjetividade dentro de uma coletividade? Sentidos sensíveis produzidos numa relação de experiência estética? Um espaço de sensibilidades possíveis?

O dicionário define a Biblioteca como um *local onde se colocam os livros*. Talvez a precariedade desta definição escape a possível multiplicidade de sensações, de sentidos e de experiências que este espaço reserva. Um tanto de imponência pela estrutura física, outro

tanto de controle necessário a prática de entradas ou saídas e um tanto mais de “silêncio, por favor” para as leituras que ali acontecem.

Uma entrada e uma saída. A mesma entrada. Saída. Alguns lugares preservam a condição de vigilância. Trata-se de aspectos comuns à manutenção de regras de convívio e a preservação de sua estrutura, seja ela passível de interação ou não. Notadamente, as regras de convívio social demarcam lugares e produzem ritmos de passagem, de comportamentos e de atitudes. E esse contexto se torna, potencialmente, restritivo quando verificado em espaços públicos<sup>3</sup>, os quais tomam uma necessidade individual e coletiva, sendo reconhecidos pela forma como disciplinam seus frequentadores.

A biblioteca, enquanto espaço de convívio, demonstra como alguns arranjos sociais mantêm regrados estes mesmos espaços com certa facilidade. Uma espécie de regularização de comportamentos, mantidos como outros mecanismos de cerceamento aplicados diariamente – prazos, limites, filas, câmeras, impostos, taxas, entre outros. Reflete-se um cenário de urbanidade coletiva e individual já admitido, onde esses mecanismos buscam atingir a todos, irremediavelmente. Na biblioteca, como em outros espaços institucionalizados, a exemplo da escola, os dispositivos disciplinares<sup>4</sup> e de controle impelem aos seus frequentadores formas de comportamentos que se justificam pelo respeito às regras ou às normas estabelecidas.

Este lugar, que aprisionou o tempo e a memória, retoma diariamente mecanismos de disciplina impostos, a exemplo de uma sociedade que se pretende organizada. E que busca nessas engrenagens controlar os espaços e as atitudes de seus indivíduos. A lembrar do procedimento logo na entrada, onde se faz obrigatório deixar seus pertences, do registro de entradas e saídas ou, essencialmente, de manter-se em silêncio. Ainda que na intenção de

---

<sup>3</sup> Para o indivíduo, o espaço público não é muito mais que uma tela gigante em que as aflições privadas são projetadas sem cessar, sem deixarem de ser privadas ou adquirirem novas qualidades coletivas no processo da ampliação: o espaço público é onde se faz a confissão dos segredos e intimidades privadas. Os indivíduos retornam de suas excursões diárias ao espaço “público” reforçados em sua individualidade *de jure* e tranquilizados de que o modo solitário como levam sua vida é o mesmo de todos os outros “indivíduos como eles”, enquanto - também como eles - dão seus próprios tropeços e sofrem suas (talvez transitórias) derrotas no processo (BAUMAN, 2000, p.49-50).

<sup>4</sup> Esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados, onde um trabalho ininterrupto de escrita liga o centro e a periferia, onde o poder é exercido sem divisão, segundo uma figura hierárquica contínua, onde cada indivíduo é constantemente localizado, examinado e distribuído entre os vivos, os doentes e os mortos – isso tudo constitui um modelo compacto do dispositivo disciplinar (FOUCAULT, 1987, p. 163).

roteger os materiais e a própria estrutura e o patrimônio histórico; o controle, supostamente necessário, também, denota a intenção de *impor uma ordem*<sup>5</sup>.

A imposição desses dispositivos envolve uma subjetividade que não está pautada na individualidade. Tais aspectos conduzem ao universo de outras relações em que os indivíduos estão inseridos coletivamente. Sejam elas culturais, sociais ou afetivas. Estes indivíduos não pertencem unicamente a uma identidade, mas a outras tantas vividas ao mesmo tempo. E porque muitas vezes sujeitados<sup>6</sup> ou combalidos pela força desses dispositivos, talvez não possam exercer uma subjetividade nas vias do desejo.

Ao que parece se for possível controlar as ações individualizadas ou coletivizadas, será também possível reger a sinfonia de sensações e sentidos: escolhas, desejos, cheiros, sabores, cores e sons. Aspectos que preenchem o vazio<sup>7</sup> dos espaços transitáveis e passageiros, seguramente à semelhança do vazio, que preenche em tantos momentos, tantos indivíduos. Uma potência criadora.

Havia um vazio entre lá e aqui, entre o ontem e o hoje, misturava-se ainda um pouco, sobravam restos de tinta manchando seus pensamentos de hoje, restos de ontem, mas entre o ante o ontem não havia nada. ontem era um vazio, um tempo lento, um quase morte, nascimento vida morte. hoje ainda não morrera. passeios pela cidade, conversas em um bar, pensamentos, presentes, presenças, tudo interligado e anteontem e hoje não entravam, era só ontem, vazio vazio no vazio, ah! como queria pular... (TIBOLA, 2009, p. 70).

E talvez a questão do espaço seja outra. Não aquele espaço geográfico, politicamente organizado ou definido. Mas outro, aberto e múltiplo que permita em sua liberdade vigiada outras possibilidades de relações tornadas vibráteis. Um território<sup>8</sup> existencial.

---

<sup>5</sup> Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas.” Muitos processos disciplinares existiram há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes (FOUCAULT, 1987, p. 118).

<sup>6</sup> A subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo (FOUCAULT, 1984, p. 38).

<sup>7</sup> O vazio do lugar esta no olho de quem vê e nas pernas ou rodas de quem anda. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos (BAUMAN, 2000, p. 122).

<sup>8</sup> O território é primeiramente a distância crítica entre dois seres de mesma espécie: marcar suas distâncias. O que é meu é primeiramente minha distância, não possuo senão distâncias. Não quero que me toquem, vou grunhir se entrarem em meu território, coloco placas. A distância crítica é uma relação que decorre das matérias

Repetidamente. Cotidianamente. Diariamente. Até mesmo as palavras ressoam a mesma sonoridade e mesma semântica, ainda que construídas de formas diferentes. Decerto é possível fazer a mesma analogia de palavras com outros movimentos de semelhança, pois quando o espaço e o lugar promovem a uma rotina de tantos comportamentos, também podem produzir uma estética<sup>9</sup> de vida, de vivências. Habitua-se às práticas cotidianas de maneira espontânea, articulando semelhanças e dessemelhanças de escolhas, sabores, atitudes, modelos, enfim, continuando a traduzir relações de efemeridade e transitoriedade tão comuns quando verificadas em outros cenários. Remete-se assim a um universo permanentemente variável de relações onde se buscam formas de se diferenciar para propor algo mais; um poder, uma qualidade, um ser que se reflete em outrem. Neste caso, diferentes identidades buscam as mesmas aventuras: o conhecimento, a leitura, a harmonia da quietude, um espaço para pensar, um lugar para descansar, entre outras sensibilidades<sup>10</sup>. Talvez a biblioteca demonstre como o mínimo de relações por vezes fugazes submete-se a coletividades. Ou mesmo, como o silêncio pode produzir uma homogeneização de comportamentos.

Aparentemente, o que está estabelecido já se encontra aceito e, a não ser que outros mecanismos sejam forçados a serem respeitados e que estes sejam vistos como injustos ou inadequados, ou ainda discriminatórios, não haverá contradição. E estes não serão refutados. A propósito, a modernidade vendeu a retórica de liberdade para todos e uma pretensão de livre-expressão, um poder de ir e vir como sinônimo de subjetividade. Uma compreensão da construção sociocultural de cada indivíduo<sup>11</sup>. Cada qual se refere à noção de liberdade<sup>12</sup> que

---

de expressão. Trata-se de manter à distância as forças do caos que batem à porta (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.127).

<sup>9</sup> As qualidades expressivas, aquelas que chamamos de estéticas, certamente não são qualidades "puras", nem simbólicas, mas qualidades-próprias, isto é apropriativas, passagens que vão de componentes de meio a componentes de território. O território é ele próprio, lugar de passagem. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.132).

<sup>10</sup> O alcance dos espaços construídos vai então bem além de suas estruturas visíveis e funcionais. São essencialmente máquinas, máquinas de sentido, de sensação, máquinas abstratas funcionando como o "companheiro" anteriormente evocado, máquinas portadoras de universo incorporais que não são, todavia, Universais, mas que podem trabalhar tanto no sentido de um esmagamento uniformizador quanto no de uma re-singularização liberadora da subjetividade individual e coletiva (GUATTARI, 1992, p. 159).

<sup>11</sup> Na verdade, não há de fato um exterior: a subjetividade coletiva territorializada é hegemônica; ela rebate os universos de valor, uns sobre os outros, através de um movimento geral de fechamento em torno de si mesma; ela rima os tempos e os espaços ao sabor de suas medidas internas, de seus ritornelos rituais (GUATTARI, 1992, p. 131).

<sup>12</sup> A distinção entre liberdade "subjetiva" e "objetiva" abriu uma genuína caixa de Pandora de questões embaraçosas como "fenômeno *versus* essência" – de significação filosófica variada, mas no todo considerável, e de importância política potencialmente enorme. Uma dessas questões é a possibilidade de que o que se sente

construiu ao longo da vida, ao que lhe foi ensinado, o que aprendeu e para o que esta se aplica.

Há de se perceber que o cotidiano imposto pela normatização somado à regularização de comportamentos e atitudes tende a fabricar indivíduos, ao passo que estes fabricados regem seus modos de vida através das mediações socioculturais estabelecidas e não mais contam com a noção de liberdade, que se faz capaz de produzir sentido para efeito de criação. Fala-se de criar, como referir ao desejo de experimentar, de pensar, de produzir e, não, reproduzir. De buscar formas de entender a própria realidade e reinventá-la. Um cuidado de si<sup>13</sup> levado à combinação de outras multiplicidades e de novos agenciamentos<sup>14</sup>.

## 2. MATERIAIS E MÉTODOS

Ao se propor investigar uma estética e uma possibilidade de uma experimentação subjetiva do espaço institucionalizado, em vista de algumas regras específicas de comportamento e de certos procedimentos disciplinares verificados naquele espaço. Ocorreu a ideia de buscar uma experimentação individual, enquanto desejo de interação com os materiais presentes na Biblioteca Pública Pelotense. Nesse sentido, as experimentações foram transcritas como produção de uma cartografia a partir de algumas visitas que permitissem

---

como liberdade não seja de fato liberdade; que as pessoas poderem estar satisfeitas com o que lhes cabe mesmo que o que lhes cabe esteja longe de ser “objetivamente” satisfatório; que, vivendo na escravidão, se sintam livres e, portanto, não experimentem a necessidade de se libertar, e assim percam a chance de se tornar genuinamente livres. O corolário dessa possibilidade é a suposição de que as pessoas podem ser juizes incompetentes de sua própria atuação, e devem ser forçadas ou seduzidas, mas em todo o caso guiadas, para experimentar a necessidade de ser “objetivamente” livres para reunir a coragem e a determinação para lutar por isso. Ameaça mais sombria atormentava o coração dos filósofos: que as pessoas pudessem simplesmente não querer ser livres e rejeitassem a perspectiva da libertação pelas dificuldades que o exercício da liberdade pode acarretar (BAUMAN, 2000, p.24-25).

<sup>13</sup> O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo do desenvolvimento do cuidado de si (FOUCAULT, 2004, p. 271).

<sup>14</sup> A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instância intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extra-individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, intrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de idéias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante (GUATTARI e ROLNIK, 1986).

o registro da investigação e assim, pudessem embasar o estudo de alguns conceitos da filosofia da diferença, cunhados por Gilles Deleuze e Michel Foucault, especialmente.

### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De forma artística, se pode perceber a Biblioteca Pública Pelotense enquanto patrimônio cultural, com sua edificação destinada a simbolizar imponência e ostentação. Talvez como referencial de memória e opulência de uma determinada época. E para além de sua definição, ela conserva uma atmosfera de algo inatingível, um templo, preservado por seu caráter histórico. Apesar da tarefa de cumprir com seu serviço público, ela se mantém como uma barreira cultural e simbólica a muitos indivíduos. Pois se percebe inserida no centro de uma cidade que buscava preservar seu patrimônio à custa de práticas sociais preconceituosas. Embora sejam outros tempos, algumas reminiscências perduram e continuam a afastar muitos visitantes.

Neste sentido, em meio a um conjunto de relações interativas a biblioteca se propõe a oferecer meios de construir conhecimento, buscar novas leituras e talvez promover um espaço de sociabilidade. Mais do que isso, ela pode ser capaz de possibilitar outras percepções do mesmo espaço.

### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma polissemia de sentidos verificados a partir de uma relação de interação com esse espaço em seus objetos, livros, sons, cores e em sua própria estrutura arquitetônica, faz-se possível perceber que, enquanto território, a biblioteca pode ser capaz de produzir outras percepções, vivenciar uma nova experiência, desterritorializar-se<sup>15</sup>.

Com efeito, cada indivíduo opera sua própria máquina, suas próprias engrenagens. Faz escolhas, constrói modelos, desenvolve suas práticas a partir seu contexto social e,

---

<sup>15</sup> É uma questão de *consistência*: o "manter-se junto" de elementos heterogêneos. Eles não constituem inicialmente mais do que um conjunto vago, um conjunto discreto, que tomará consistência... Mas uma outra questão parece interromper esta primeira, ou cruzá-la, pois em muitos casos uma função agenciada, territorializada, adquire independência suficiente para formar ela própria um novo agenciamento, mais ou menos desterritorializado, em vias de desterritorialização (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 133).

especialmente de sua bagagem cultural. Assim, as mudanças se tornam possíveis; acontecimentos emergem; e também, a indolência agranda na comodidade de sua inércia<sup>16</sup>.

A biblioteca funciona como dispositivo de produção de relações sociais, em meio a processos de subjetivação, em um espaço cotidiano. Esse lugar peculiar conserva em seu universo não somente os livros, para objetivar sua definição, mas também guarda relações de multiplicidade que tangenciam individualidades e coletividades. Torna-se capaz de transformar o espaço, antes direcionado para determinado fim, em outras possibilidades de sensibilidade. Outras percepções. A biblioteca se torna palco, a cada dia, de sinfonias diversas: as pessoas, os livros, os cheiros, as imagens, os sons. Ah, os sons!

---

<sup>16</sup> Que o Mesmo e o Semelhante sejam simulados não significa que sejam aparências e ilusões. A simulação designa a potência para produzir um efeito (DELEUZE, 2007, p. 268).



## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia vol. 4*. São Paulo: Ed 34 Ltda, 1995.

\_\_\_\_\_, Gilles. Platão e o Simulacro. In:\_\_\_\_\_. *Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 259-271.

\_\_\_\_\_, Gilles. (1969) *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2- o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

\_\_\_\_\_, Michel. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, sexualidade, política*. Col. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_, Félix. O novo paradigma estético. In:\_\_\_\_\_ *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p.

TIBOLA, Talita. *Redonda me (nte) amarela*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. 133f.

## **A IMPREVISIBILIDADE DO EVENTO DO ENDEREÇAMENTO NA PRÁTICA DOCENTE EM ARTES VISUAIS**

Vivien Kelling Cardonetti – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)  
Marilda Oliveira de Oliveira – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

### **Resumo**

Este texto tenciona demonstrar a fecundidade dos estudos do modo de endereçamento trazidos pela autora Elizabeth Ellsworth (2005) na área da educação, não como presságio de novas verdades, que sempre nos entorpecem, mas como abertura de possibilidades. Tem a intenção de problematizar algumas questões relacionadas ao caráter imprevisível do evento do endereçamento na prática docente em artes visuais. Utiliza a intervenção artística *degust[ação]*, realizada em julho de 2011, no Royal Plaza Shopping em Santa Maria, RS, como laboratório para levantar dados parciais no intuito de dialogar com a maneira como vivemos a experiência de endereçar e de sermos endereçados. A partir dos dados da intervenção, é possível tecer discussões em relação à imprevisibilidade do endereçamento, reconhecendo que seu interesse advém da diferença entre endereçamento e resposta, justamente por seu caráter indeterminado. Evidencia também, que muitos encontros com o “outro” passam a acontecer nesse ambiente incerto, que na ordem do previsível, talvez eles não aconteceriam. Nesse ambiente imprevisível, onde a opinião dos participantes não foi silenciada, a intervenção *degust[ação]* propiciou o encontro com o “outro” que ignora, rejeita, questiona, transgride, surpreende e/ou inventa. Nessa entrega ao desconhecido reside a importância da pesquisa, pois as situações inesperadas nos convidam a pensar de outro modo, a nos deslocarmos para lugares diferentes do habitual e a agir de outra maneira. Pretende-se desta forma pensar a docência como um espaço privilegiado para experienciarmos infinitas possibilidades de sermos diferentes do que somos.

**Palavras-chave:** modo de endereçamento; imprevisibilidade; prática docente em artes visuais.

## **Para introduzir a discussão**

Com o intuito de pensar a experiência docente em artes visuais, recorro aos estudos do modo de endereçamento trazidos pela autora Elizabeth Ellsworth (2005), não como presságio de novas verdades, que sempre nos entorpecem, mas como abertura de possibilidades, de problematizações e de invenções. Menciono o evento do endereçamento para nos fazer aproximar e pensar as relações entre professor e estudante, com o propósito de refletir novas posturas e práticas.

Muitas vezes ouvimos falar de novas possibilidades na ação docente, mas decidimos continuar fazendo o que sempre fizemos. Sentimo-nos despreparados para enfrentar o desconhecido e, por isso, preferimos navegar em mares seguros para que não venhamos a correr riscos, perder-nos ou precisar fazer voltas e retornos inesperados. Aposto na ideia de que possamos estar abertos e dispostos “a aprender do emergente, do que está se passando e não somente do que está estabelecido e é reconhecido” (HERNÁNDEZ, 2010, p.85).

E é justamente experimentando pensar de outra maneira, que voltei os olhos para os estudos do endereçamento como um evento possível de ser estudado, “mas ao mesmo tempo paradoxal, cujo poder advém da diferença entre endereçamento e resposta” (ELLSWORTH, 2005, p.47). Reconhecer que o poder do endereçamento reside justamente no seu caráter indeterminado, desestabilizou minhas certezas e me causou inquietação. A partir da adoção de uma nova postura para pensar a educação e a arte nestes espaços formativos, passei a questionar-me: como o espaço da diferença entre endereçamento e resposta pode ser explorado pelos professores em artes visuais como um recurso? Como os estudos do modo de endereçamento podem contribuir para que os docentes em artes visuais possam pensar outras posturas e práticas?

## **Estudos do modo de endereçamento**

O modo de endereçamento é um termo que teve suas origens nos estudos fílmicos. Ellsworth (2005) coloca que a partir do momento que os teóricos do cinema passaram a compreender o modo de endereçamento como um evento, e não mais como algo que está no filme, a autora passa a se dedicar aos estudos voltados à Educação e aos Estudos

Culturais. O modo de endereçamento passa então a ser definido como um evento invisível, que acontece em algum lugar entre o social e o individual.

Utilizo essa autora para pensarmos sobre como os artefatos culturais são endereçados aos seus públicos. Os filmes, os comerciais de televisão, os livros, as cartas, as revistas, as fotografias, as canções e as imagens são feitos para alguém. Nossas aulas também são planejadas e endereçadas a um público. O professor imagina algo sobre seus estudantes, tem desejos conscientes e inconscientes sobre o tipo de pessoa para a qual sua comunicação, texto, imagem ou ação são endereçadas e faz conjecturas sobre as posições e identidades sociais que esses estudantes devem ocupar (ELLSWORTH, 2005).

A questão que levou a me dedicar a esses estudos é o fato que o professor não tem o controle de como o estudante irá agir após o endereçamento. Mediante o que os estudantes imaginam que são em relação a si próprios e aos outros, eles poderão ou não se sentir endereçados.

Levando em consideração esses fatores, penso que a aprendizagem é um processo bem mais complexo do que podemos supor. Gallo (2003, p. 103) explicita que a “a aprendizagem é um processo sobre o qual não se pode exercer absoluto controle. Podemos planejar, podemos executar tudo de acordo com o planejado, (...), mas sempre algo poderá fugir do controle (...), trazendo à luz um resultado insuspeitado”.

Essas questões nos fazem pensar que não há como assegurar uma resposta a um determinado endereçamento. O desafio consiste em reconhecer que a importância do endereçamento está justamente no seu caráter imprevisível (ELLSWORTH, 2005).

Parece ser uma afirmação um tanto contraditória dizer que a força do endereçamento está justamente no seu caráter indefinido, pois muito frequentemente encontramos professores que endereçam suas aulas aos seus estudantes de forma que o plano de aula ocorra exatamente como planejado. Preocupam-se em neutralizar, minimizar ou suprimir as respostas imprevisíveis, as diferenças, os desajustes, os medos, as transgressões, as oscilações, os desentendimentos, as voltas e os retornos inesperados.

### **A intervenção artística *degust[ação]* e a imprevisibilidade do evento do endereçamento.**

Na disciplina de Prática de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, realizamos uma intervenção artística intitulada *degust[ação]*. Essa experiência

aconteceu no dia 9 de julho de 2011, no *hall* de entrada do Royal Plaza Shopping em Santa Maria, RS. A intervenção consistia em oferecer “bolachinhas” de madeira aos visitantes, para que degustassem conceitos e questões. As pessoas que desejassem participar da experiência escolhiam a “bolachinha” de madeira com a pergunta de seu interesse, e em troca elaboravam outra questão em um círculo de EVA para deixar ao grupo.

No processo de elaboração foram confeccionadas 280 “bolachinhas”, onde cada componente da disciplina teve liberdade artística para criar uma forma de compartilhar suas pesquisas em educação e arte. No meu caso, decidi pela pesquisa que venho trabalhando no momento: o caráter imprevisível do evento do endereçamento na prática docente em artes visuais. Aproveitei a oportunidade e passei a utilizar a intervenção artística *degust[ação]* como um laboratório para testar algumas possibilidades para minha pesquisa.



**Figura 01.** Questões nas “bolachinhas” de madeira, julho de 2011.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

A maneira como vivemos essa experiência de endereçar e de sermos endereçados merece algumas considerações para que nos aproximemos deste assunto. Através das

perguntas elaboradas pelos visitantes, observamos que o evento do endereçamento se deu de diferentes formas. Para algumas pessoas a intervenção artística *degust[ação]* :

- 1) Não fez sentido ou não foi convidativa ao ponto delas participarem.

Esse posicionamento nos faz pensar que nem sempre iremos atender ao que o outro deseja ou procura encontrar. As pessoas fazem leituras diferentes e, muitas vezes, apresentam atitudes opostas diante de um mesmo endereçamento.

- 2) Fez com que fosse colocado à disposição “um ‘quem’ que estimulasse a imaginação, a serem e a agirem de uma determinada maneira” (ELLSWORTH, 2005, p.50).

Muitos “quem” foram colocados à disposição na intervenção artística *degust[ação]*. Esses encontros puderam propiciar o reconhecimento ou a aproximação de um “quem” que talvez ofereça estratégias que altere toda a situação e indique outra maneira de pensar a própria vida.



**Figura 02.** Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.

Fonte: arquivo do grupo participante da intervenção.

- 3) Fez com que viesse a tona outros “quem” que estavam circulando naquele ambiente, “competindo por sua atenção, por seu prazer, por seu desejo e por sua ação” (ELLSWORTH, 2005, p.50).

Acreditamos que isso também aconteça na sala de aula, quando outros “quem” são mais atrativos e competem pela atenção dos estudantes. Hernández (2007, p. 15-16) expõe que é importante “aproveitar as diferenças em vez de considerá-las um problema. A partir daí torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, (...) e a inventividade de todos e de cada um valorizada”.



**Figura 03.** Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora.

4) Fez com que questionassem o porquê da atividade, intrigando-as.

Após a leitura das 208 perguntas elaboradas pelos participantes, passamos enquanto grupo, a fazer outro questionamento: *Deixamos claro nossa proposta de trabalho e de onde vínhamos?* Sabemos que não existem ajustes perfeitos entre aquilo que pensávamos propor e o que realmente o espectador compreendeu, mas por outro lado é relevante saber o que o outro tem a nos dizer, seja através de olhares, gestos, palavras ou questões. O importante está no que faremos com que nos foi endereçado. Descartaremos? Ou isso nos impulsionará para pensarmos sobre nossa prática?

A partir dos dados coletados na intervenção artística *degust[ação]*, constatamos que o interesse do endereçamento não é obter respostas previsíveis e desejadas, mas está na sua imprevisibilidade. Reside em ouvir o que não esperamos, em fazer conexões que



não imaginávamos, em sermos transferidos para lugares que não supúnhamos existir. Talvez encontremos outras possibilidades mais interessantes, fazendo-nos vivenciar coisas diferentes, sentir emoções nunca antes experimentadas ou rever certas verdades que acreditávamos serem únicas e eternas.



**Figura 04.** Intervenção artística *degust[ação]*, julho de 2011.

Fonte: arquivo do grupo participante da intervenção.

Através da imprevisibilidade muitos encontros passaram a acontecer e na ordem do previsível, talvez eles não se realizariam. No mesmo viés, Marcello (2008, p. 350) questiona: “Com que nos defrontamos nesse universo do encontro que, aos olhos de um universo das coisas prontas, das formas previsíveis e independentes, nos seriam invisíveis?”

Pensando na prática educativa, os encontros realizados entre professores e estudantes através de situações inesperadas podem ser significativos. Talvez, como ressalta Oliveira (2011, p. 6), “porque permite que cada um ao final da aula possa tecer outras interlocuções com novos intercessores e aprender alguma coisa”.

Essas situações de imprevisibilidade também contribuem para que professores e estudantes possam ser transferidos “de um lugar no qual eles não querem mais estar (mas talvez ainda não tenham sequer se dado conta disso) para um lugar que eles queiram experimentar por um tempo (...)” (ELLSWORTH, 2005, p. 50). Nesse sentido,



a não conformidade, os desajustes e as transgressões por parte dos estudantes podem impulsionar momentos de negociação, de reflexão, de invenção e de reinvenção.

Na ânsia de facilitar o ajuste entre o que está sendo endereçado e o que está sendo compreendido pelo estudante, o professor acaba oferecendo tudo pronto, simplificando o que é complexo e, conseqüentemente, queimando etapas. Essa facilitação minimizadora não propicia que o estudante tenha a possibilidade de trilhar espaços desconhecidos e incertos, de pensar diferente, de fazer conexões com outros pontos, de experimentar. Seria interessante acreditar no estudante, sem subordiná-lo e/ou subestimá-lo.

### **Para finalizar**

Ao viver a experiência desta intervenção artística, onde a opinião dos participantes não foi silenciada, tivemos a oportunidade de endereçar e sermos endereçados. Esses encontros se deram de diferentes formas, pois passamos a vivenciar endereçamentos com um “outro” que tinha a capacidade de ignorar, rejeitar, questionar, transgredir, surpreender, instigar e/ou inventar. Nessa entrega ao desconhecido se encontra o material de pesquisa, pois as situações imprevisíveis nos convidaram a pensar de outra maneira, a nos deslocar para lugares diferentes e a nos posicionar de outra forma.

A docência é um ambiente fértil, pois propicia infinitas possibilidades de sermos diferentes do que somos. No entanto, sabemos que essa reconstrução tem muitas implicações, pois significa estar disposto a se desconstruir e se reinventar constantemente.

A dificuldade consiste em buscar transgredir normas que estão introjetadas em nossa conduta ao longo da nossa formação intelectual, mesmo que os novos preceitos teóricos já estejam impregnados ao nível do nosso discurso (COSTA, 1995). É necessário algo mais que o discurso e a intenção de mudar, é preciso a ação, o deslocamento e o confronto consigo mesmo. Acredito serem esses os nossos maiores desafios.

### **Referências**

COSTA, Marisa V. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. **Crítica pós-estruturalista e educação/** Alfredo da Veiga Neto (org.)... [et al.] – Porto Alegre: Sulina, 1995.

ELLSWORTH, Elisabeth. **Posiciones en la enseñanza:** diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Akal: Madrid, 2005.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. Como pode a cultura visual contribuir com a educação das artes. In: ASSIS, Henrique L.; RODRIGUES, Edvânia B. T. e outros (Orgs.). **O ensino de artes visuais:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc, 2010.

MARCELLO, Fabiana de A. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 13, p. 343-356, 2008.

OLIVEIRA, Marilda O. de. A Perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elementos para pensar a formação inicial em artes visuais. **ANPAP**, 2011.

**Vivien Kelling Cardonetti** é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), na linha de pesquisa ‘Educação e Artes’ no Centro de Educação. Mestre em Engenharia de Produção na área de concentração Engenharia de Produto e Processo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC) e especialista em Pré-Escolar pelo Centro Universitário Franciscano de Santa Maria (UNIFRA/RS). Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Atuou no ensino fundamental e médio da Rede Pública Estadual Santa Maria/RS. Atualmente é membro pesquisador do GEPAEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura).

**Marilda Oliveira de Oliveira** é professora associada I da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) onde também é credenciada no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), linha de pesquisa ‘Educação e Artes’ no Centro de Educação. Doutora em História da Arte e Mestre em Antropologia Social, ambos pela Universidad de Barcelona, Espanha. Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (GEPAEC), diretório CNPq. Representante Regional no RS da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Membro da International Society for Education through Art (InSEA). Presidente da Comissão Editorial da Revista Digital do LAV.



## I Seminário Internacional Ensino da Arte: Cultura visual, Escola e Cotidiano



### O olhar das crianças sobre Bagé – O futuro visita o passado

Zenab Esquírio El Hatal Esteves

Graduação em Artes – Especialização em Artes Visuais pela URCAMP (Universidade da  
Região da Campanha)

zenab\_elhatal@hotmail.com

---

#### Resumo:

Este projeto foi uma reflexão de que muitos alunos desconhecem ou não reconhecem algumas edificações que ainda estão presentes, hoje, na arquitetura de Bagé, e que os mesmos devem ter maior conhecimento da história e da própria cidade, bem como também sua preservação e, um reconhecimento da importância de cada pessoa como parte integrante na formação da cultura de sua sociedade. O Patrimônio Histórico e Cultural de Bagé deve representar um papel importante no processo educacional no momento em que se busca resgatar a contribuição social e seu potencial pela memória do passado em relação ao futuro. A importância do olhar para compreensão e valorização foi um processo contínuo de descobertas.

**Palavras-chaves:** patrimônio, imagem, educação.

#### Abstract:

This project was a reflection on the fact that many students do not know some buildings which even nowadays are presents in Bagé's architectural. These students should have a bigger knowledge about the history and about their own city, and also about its preservation and a perception of the importance of each person as an integral part in the building process of the culture and of the society. The Bagé's Historical and Cultural Heritage should represent an important role in the educational process at the same moment we are seeking to bring up the social contribution and its potential by the past memory and its relation with the future. The importance of the look to understand and to increase in value was a continuous process of discovery.

**Key Words:** heritage, image, education.

#### Introdução:

Este é um artigo referente a um projeto desenvolvido no período de março a junho de 2011, com os alunos do 3º ano das séries iniciais, e alunos das séries finais da E. M. E. F. Dr. Antenor Gonçalves Pereira (Geteco). O presente projeto foi

criado dentro das comemorações alusivas aos 200 anos de Bagé<sup>1</sup>, onde esses alunos participaram de atividades fotográficas, sob orientação da autora, e o mesmo foi estendido até o final do referente ano.

Nessa mesma direção Bastianello (2010, p. 69) pontua;

A cidade de Bagé, importante centro urbano da Província de São Pedro, recebeu excepcional impulso em direção à modernização em fins do século XIX com a vinda do imigrante europeu, que aqui se estabeleceu e trouxe consigo as ideias e práticas socioeconômicas que foram de suma importância para a urbanização desta cidade. Contribuiu assim para que Bagé se destacasse no cenário rio-grandense como um polo de desenvolvimento econômico e cultural.

Para a cidade de Bagé, vieram imigrantes de vários países, significando uma mão de obra bastante diversificada do ponto de vista das especializações profissionais. Assim, entre os imigrantes, contou-se com alfaiates, costureiras, pedreiros, ferreiros, arquitetos, escultores, marmoristas, professores e artistas que contribuíram no processo de modernização da cidade.

Entendemos assim que a riqueza deste patrimônio que Bagé possui é o resultado da mentalidade europeia que se materializou através de suas edificações.

O Patrimônio Histórico e Cultural de Bagé deve representar um papel importante no processo educacional, no momento em que se busca resgatar a contribuição social e seu potencial pela memória do passado em relação ao futuro.

Os alunos devem ter maior conhecimento da história da própria cidade, bem como também da sua preservação e, um reconhecimento da importância de cada pessoa como parte integrante na formação da cultura de sua sociedade.

Num mundo onde somos constantemente bombardeados de informações, muitos alunos desconhecem ou não reconhecem algumas edificações que ainda estão presentes, hoje, na cidade. A importância do olhar para compreensão e valorização num processo contínuo de descobertas.

Entendemos que Patrimônio é a herança do passado, que nos foi legado e com o qual vivemos hoje, e que passamos às gerações futuras. Conservar é progredir, pois quem não preserva o passado, não tem futuro para lembrar e contar.

---

<sup>1</sup> Nesse contexto (REIS, 1911, p.6) “a pequena povoação foi elevada a freguesia a 18 de maio de 1812”.

Mas na perspectiva de Paoli (1992)

...deveria definir as dimensões múltiplas da cultura como imagens de um passado vivo: acontecimentos e coisas que merecem ser preservados porque são coletivamente significativas em sua diversidade. Já para Ricardo Oriá ele engloba qualquer bem que ateste a história de uma comunidade, seja ele: arquitetônico, documental e arquivístico, iconográfico, bibliográfico, etc. (ORIÁ, 2002).

Lugares e pessoas são ditos e vistos num exercício de memória: lembrar o presente e o ausente; perceber os esquecimentos (Fig.1). As imagens do passado são, ao mesmo tempo, o que pensamos hoje sobre ele e o que dele ficou retido na fotografia – um outro modo de pensá-lo novamente. Quando voltamos à fotografia, temos a mesma possibilidade de ver a rua nas grandes dimensões que o olhar infantil via; de ver no preto e branco da foto uma dimensão do passado, opaco, com menos brilhos e cores (Fig.2).



Fig. 1 – Resgate familiar dos alunos



Fig.2 – O olhar infantil sobre lugares de Bagé

A palavra memória é, sem sombra de dúvidas, uma das mais recorrentes nessas últimas duas décadas. Vivemos um tempo pleno de memória, um tempo memorial ou um *mnemotropismo*, termo engendrado pelo antropólogo francês Joel Candau para dizer desse movimento contemporâneo de quase exaustão do uso da memória.

Essa obsessão contemporânea pela memória vem acompanhada, pelo medo quase fóbico, do esquecimento. O passado vem ansiosamente procurado por comunidades e etnias como um suporte identitário e fundamentalmente nos períodos de crise ideológica, social e econômica o que se percebe é uma reificação do mesmo

através do culto da nostalgia, do mito do precedente como organizador da memória e identidade de uma sociedade. O passado nos vem, também, por diferentes formas de apreensão da memória e sua retenção (museu, memoriais, etc.), nos vem transportado e trabalhado pela mídia, forma poderosa de geração de memória (e esquecimento). Nunca tivemos tantos espaços reservados à guarda de memórias, nunca ela foi tão comercializada (o retrô, os remakes, culto às antiguidades), nunca essa palavra foi tão repetida e tão evocada.

A memória não exclui modos de significar o passado. O passado tem cheiro, forma, textura, sabor, sons, luminosidade, mas de tudo isso construímos uma só imagem – e é por isso que a fotografia não diz tudo sobre o passado, mas revela no passado sua decadência em relação ao tempo.

Conforme (CANDAU,2011)

...cada um de nós tem uma ideia de sua própria memória e é capaz de discorrer sobre ela para destacar suas particularidades, seu interesse, sua profundidade ou suas lacunas.

Na contemporaneidade as imagens agregam um grande valor no cotidiano dos indivíduos. O desafio dos trabalhos voltados para preservação do patrimônio histórico e cultural na contemporaneidade é tanto maior quanto menos se conhece a herança deixada por nossos antepassados, e quanto menor for o registro, a documentação e a disponibilização dessas informações para o cidadão comum e o público em geral.

Com o crescente processo de globalização, os laços de identidade entre os diferentes grupos sociais, que até a pouco mantinham íntegros os vínculos culturais, passaram a sofrer, num ritmo acelerado, todo tipo de influências.

No Brasil, particularmente, a grande diversidade de nossas origens étnicas e a dinâmica das trocas que ocorrem nos ambientes culturais e naturais em que vivemos, fermentam a tendência a privilegiar a atualidade dos acontecimentos, recriando novas comunidades, fazendo com que uma parte significativa da sociedade passe a reconhecer-se menos em suas heranças históricas e mais na modernidade e tendências produzidas por aqueles que detêm o poder de modelar a informação.

Nessa direção, o interesse pelos temas relacionados ao nosso passado histórico e cultural encontra resistência nos mais diferentes setores da sociedade. Por outro lado,

fatos políticos e personagens históricos são completamente ignorados e desmerecidos de sua importância e contribuição para o entendimento do país e do mundo em que vivemos, impedindo que sejam estabelecidas conexões entre a realidade presente e suas origens históricas.

O sistema educacional brasileiro não incorporou como fator fundamental ao desenvolvimento intelectual dos cidadãos, a importância da valorização desse passado, como referência essencial e necessária para a construção de um futuro mais digno e promissor para a nação.

Considerando que o Patrimônio Histórico é importante para a humanidade já que ele é nossa identidade e nossa memória, foi essencial o desenvolvimento de um projeto fazendo com que a escola (Fig.3), seja o local ideal para uma prática de valorização e defesa do patrimônio, pois tem todas as condições ideais para uma atitude que será sempre satisfatória para um processo de defesa dos bens ambientais, dos ambientes de cultura, arquitetura, e dos marcos das histórias dos homens em sua luta cotidiana.



Fig. 3 – Exposição das fotos dos alunos na escola

Num mundo imerso em estímulos visuais de todos os tipos, a Educação Patrimonial, pode e deve tirar proveito disso, contribuindo para a formação dos estudantes, tornando-os sujeitos ativos e conscientes, atentos com seu entorno “no mundo e com o mundo” e exercendo de fato sua cidadania.

Este projeto teve como objetivo, construir o conceito de patrimônio cultural. Levar os alunos a fortalecer a relação com suas heranças culturais e a vivência real com a cidadania, num processo de inclusão social. Demonstrar como a percepção do olhar pode auxiliar na compreensão e interpretação do Patrimônio (Fig.4). Transmitir os conceitos básicos sobre Cultura, Memória, Identidade e Patrimônio. Mostrar o verdadeiro sentido e interpretação do lugar. Captar imagens da cidade, buscando uma

identificação pessoal com o Patrimônio Histórico Cultural. Oportunizar aos alunos a experiência e o contato direto com esses bens culturais, com o fim de apropriarem-se e valorizarem a herança cultural; Difundir o processo de preservação do patrimônio cultural bajeense. Comparar a vista da frente da cidade de hoje com a do século passado, utilizando-se das pinturas expostas no circuito histórico de museu de Bagé (Fig. 5).



Fig. 4 – Olhar dos alunos no passado e no presente



Fig.5 – Pintura do antigo Mercado Público em um muro de Bagé – Aluna: Kauelen Goulart

A metodologia aplicada foi, conversa informal sobre conhecimento teórico de cada um, pesquisa teórica e fotográfica; trabalho em grupo; visita ao museu; passeios pela cidade e visita a biblioteca pública. As atividades foram realizadas, nas aulas de Artes e na rua. Cada turma ficou responsável por um tema: templos, janelas, portas (Fig.6), portões, lugares; pesquisas (Fig.7); leituras de textos e imagens, e desenvolvidas diversas técnicas artísticas sobre o tema. O recurso utilizado foi próprio sujeito que está inserido no cotidiano patrimonial, filmes, livros, computadores, máquinas fotográficas, celulares com câmeras e jornais antigos.



Fig. 6 – Portas de Bagé no olhar dos alunos



Fig. 7 – Pesquisas elaboradas pelos alunos



Desenvolver um projeto na escola que aborde a questão do conhecimento e da preservação do Patrimônio Histórico Cultural da cidade é de grande importância para conscientização dos alunos a respeito de sua própria história e de como é formada sua identidade.

Em suas avaliações orais, percebemos que o conhecimento construído dificilmente seria esquecido porque foi vivenciado de forma significativa, quantitativa e qualitativamente.

Os alunos passaram a reconhecer e a visibilizar o nosso patrimônio como uma etapa no processo de construção de sua própria identidade. Nesse sentido percebe-se que através de práticas de educação patrimonial o aluno passa a ter outro conceito sobre a cidade e ao mesmo tempo passa a valorizar e ter atitudes de preservação do patrimônio histórico e cultural da sua cidade.

## **Bibliografia**

BASTIANELLO, E. T. **Os monumentos funerários do Cemitério da Santa Casa de Caridade de Bagé e seus significados culturais: memória pública, étnica e artefactual**. Pelotas, Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural, Universidade Federal de Pelotas, 2010 (dissertação).

CANDAU, J. **Memória e Identidade**, São Paulo, Editora Contexto, 2011.

CERTAU, M. de **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 13ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

FAGUNDES, E. M. de. **Inventário Cultural de Bagé**. Um Passeio pela História. Porto Alegre, Evangraf, 2005.

GONÇALVES, J. R. **O Patrimônio como categoria de pensamento**. In Memória e Patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

MICHELON, F.F., TAVARES F.S. **Fotografia e Memória (ensaios)**. Pelotas, Editora e gráfica Universitária da UFPel, 2008.

ORIÁ, R. **Memória e ensino de história** In: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. – São Paulo: Contexto, 2002. p. 129-147.

PAOLI, M. C. **Memória, história e cidadania: o direito ao passado**. In: DPH. O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania. São Paulo, DPH, p.25-28, 1992.

REIS, J. **Apontamentos Históricos e Estatísticos de Bagé**. Bagé, Tipografia  
Jornal do Povo, 1911

.